



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**De la palabra al entendimiento. Análisis de la relación
entre comprensión lectora y riqueza léxica en
estudiantes de secundaria de diferentes variedades del
español en el Perú**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con
mención en Psicología Educativa

AUTOR

María Rosario QUESADA MURILLO

ASESOR

Dr. Luis Alberto VICUÑA PERI

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Quesada, M. (2019). *De la palabra al entendimiento. Análisis de la relación entre comprensión lectora y riqueza léxica en estudiantes de secundaria de diferentes variedades del español en el Perú*. Tesis para optar grado de Magister en Psicología con mención en Psicología Educativa. Unidad de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

HOJA DE METADATOS

ORCID DEL AUTOR:	orcid.org/0000-0002-2747-2839
ORCID DEL ASESOR DE TESIS:	orcid.org/0000-0002-2330-9583
DNI del autor:	07609576
Grupo de investigación:	- NÚCLEO DE ESTUDIOS SOBRE DIÁLOGO, SISTEMATIZACIÓN E INTERCAMBIO INTERCULTURAL DE SABERES (NEDSIIS) - INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS (KAWSASUN)
Financiamiento:	Sólo el autor de la tesis
Localización geográfica:	Lima Metropolitana
Rango de años:	2014 - 2018



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú, Decana de América

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Germán Amezaga n.º 375-Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SESIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 15:30 horas del día viernes 15 de noviembre de 2019, en el Auditorio "Raúl González Moreyra" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Dr. Juan Aníbal Meza Borja e integrado por:

Dr. Juan Aníbal Meza Borja	(Presidente)
Dr. Luis Vicuña Peri	(Asesor)
Mg. Vladimir Navarro Vargas	(Miembro)
Dr. Ricardo Canales Gabriel	(Informante)
Dr. Alejandro Díoses Chocano	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magister en Psicología con mención en Psicología Educativa de la Bachiller **MARIA ROSARIO QUESADA MURILLO** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada *De la palabra al entendimiento. Análisis de la relación entre comprensión lectora y riqueza léxica en estudiantes de secundaria de diferentes variedades del español en el Perú*, con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Educativa.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magister, obteniendo la siguiente calificación.

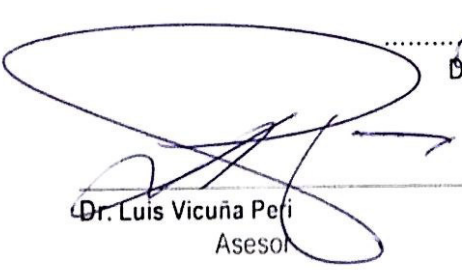
18 (dieciocho), Muy bueno

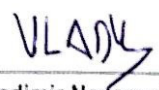
A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:


Magister en Psicología con mención en Psicología educativa

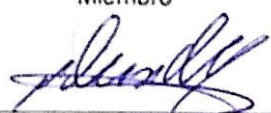
Se extiende la presente ACTA a las 17h del 15 de noviembre de 2019.


Dr. Juan Aníbal Meza Borja
Presidente


Dr. Luis Vicuña Peri
Asesor


Mg. Vladimir Navarro Vargas
Miembro


Dr. Ricardo Canales Gabriel
Informante


Dr. Alejandro Díoses Chocano
Informante

Dedicatoria

Con amor y gratitud infinita a Nelly y Julio, mis padres

Con amor para Orestes, María Grazia y Alessia

Agradecimiento

“La gratitud es la memoria del corazón”... esta frase expresa mi profundo agradecimiento:

A los Directores y profesores de los Centros Educativos a nivel nacional, que me permitieron evaluar a sus estudiantes. Así mismo a los estudiantes seleccionados que en todo momento se mostraron colaboradores y entusiastas.

Al Doctor Luís Vicuña Peri, asesor del presente trabajo, por su apoyo incondicional y sugerencias pertinentes.

A José Ríos por su colaboración en la revisión y corrección del formato utilizado en la transcripción del material.

A mi familia por el apoyo que siempre me saben dar.

A María Grazia Sibille en forma especial, por sus acertadas sugerencias.

A mis siempre queridos Maestros, Violeta Tapia Mendieta y Raúl González Moreyra, quienes supieron con su sabiduría manifestar sensibilidad, interés, y perseverancia en la construcción de un conocimiento más profundo de la Psicología en el Perú.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria	I
Agradecimiento	II
Índice de contenido	III
Índice de tablas	V
Índice de figuras	VI
Resumen	VII
Abstract	VIII

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Situación Problemática	1
1.2. Planteamiento del Problema	4
1.3. Justificación	8
1.4. Objetivos	
1.4.1. Objetivo general	10
1.4.2. Objetivos específicos	11

CAPITULO II: MARCO TEORICO

2.1 Marco epistemológico de la Investigación	12
2.2 Antecedentes de investigación	16
2.3 Bases Teóricas	18
2.3.1. La Comprensión Lectora	
2.3.1.1 Definición y Operaciones	18
2.3.1.2 Funciones de la lectura.....	20
2.3.1.3 Factores de influencia	23
2.3.1.4 Base cognitiva y metacognitiva	26
2.3.1.5 Modelos teóricos de la comprensión lectora	33
2.3.2. Riqueza Léxica (vocabulario)	
2.3.2.1 Definición y Tipos de Vocabulario	38
2.3.2.2 Acceso Léxico	42
2.3.2.3 Procesamiento semántico.....	44

2.3.3. Realidad Sociolingüística y Psicolingüística en el Perú	
2.2.3.1 Modelo Sociolingüístico: Variedades del Español	
.....	45
2.2.3.2 Variables Psicolingüísticas	46
2.4. Hipótesis	
2.4.1. Hipótesis General	47
2.4.2. Hipótesis Específicas	47
2.5. Definición de variables y conceptos	
2.5.1 Identificación de variables	48
2.5.2 Definición de variables	49
CAPITULO III: MÉTODO	
3.1. Tipo y diseño de investigación	50
3.2. Población y muestra	51
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de información.....	55
3.4. Procedimiento de recolección de datos	61
3.5 Estrategias para el análisis de datos.....	65
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	
4.1. Relación entre comprensión lectora y riqueza léxica	66
4.2. Niveles de comprensión lectora	67
4.3. Niveles de riqueza léxica	70
CAPITULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Discusión	72
5.2 Conclusiones	76
5.3 Recomendaciones	79
Referencias	81
ANEXOS	86

Índice de tablas

Tabla 1	Composición de la muestra en las diferentes variedades del español	53
Tabla 2	Composición de la muestra por provincias	54
Tabla 3	Reducción de puntajes a porcentajes y calificaciones	64
Tabla 4	Análisis correlacional entre Comprensión lectora y Riqueza léxica	66
Tabla 5	Análisis correlacional entre Comprensión lectora y Riqueza léxica en las diferentes variedades del español	67
Tabla 6	Puntuaciones promedio de Comprensión lectora obtenidas en diferentes textos en función a las variedades del español ..	67
Tabla 7	Porcentajes de rendimiento y niveles de lectura en función a las variedades del español	68
Tabla 8	Puntuaciones promedio de Comprensión lectora en función a las variedades del español	69
Tabla 9	Puntaje promedio de la Comprensión lectora en función a las diferentes variedades del español y grado escolar	70
Tabla 10	Puntuaciones promedio de Riqueza y precisión léxica en función a las diferentes variedades del español	71
Tabla 11	Puntuaciones promedio de la Riqueza y precisión léxica en función a las diferentes variedades y grado escolar	71

Índice de Figuras

Figura 1 Sectorial de la distribución muestral	53
Figura 2 Sectorial de la composición muestral por provincias	54

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito ampliar y profundizar el estudio sobre la relación entre comprensión lectora y riqueza léxica (vocabulario), resaltando de manera especial a la riqueza léxica como uno de los factores más importantes respecto al nivel de desempeño en comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 832 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, hablantes de las diferentes variedades del español en nuestro país (Ribereño, Andino y Bilingüe), que al culminar la educación básica secundaria deberían haber desarrollado habilidades psicolingüísticas favorables para un adecuado rendimiento lector. La investigación es de tipo correlacional – comparativa. Utilizamos la técnica Cloze aplicada a textos de lectura para secundaria (informativa, documentaria, cálculo, científico y literaria) con el fin de evaluar la comprensión lectora y la prueba de riqueza y precisión léxica (adaptada por Quesada, R. y Ecurra, M. 2001) para evaluar el vocabulario semántico.

En los resultados obtenidos, se observa que la comprensión lectora y la riqueza léxica de los estudiantes se relacionan positivamente y dicho vínculo es influenciado por la competencia psicolingüística del hablante, la acción educativa y su contexto cultural. El desempeño de los estudiantes participantes se ubica en el nivel de lector deficitario con una riqueza léxica escasa, condición que se diferencia de manera significativa entre los hablantes de las diferentes variedades del español, evidenciando la importancia del conocimiento previo del lector en tanto adquisición y organización semántica de las palabras. Los resultados refuerzan la urgencia de afrontar las dificultades y carencias en el desarrollo del lenguaje y comprensión lectora que se presentan en los niños y adolescentes peruanos. Consideramos que para cambiar esta situación es imperativo promover un enfoque interdisciplinario, intercultural y preventivo en programas educativos públicos para apoyar y contribuir al desarrollo de todos los niños y adolescentes en nuestro país.

Palabras Clave: Comprensión lectora, Riqueza léxica, Variedades del español y Vocabulario semántico

ABSTRACT

The purpose of this research is to deepen the study of the relationship between reading comprehension and lexical richness (vocabulary), since lexical richness is one of the most important factors regarding reading comprehension performance levels. The sample consisted of 832 fourth and fifth grade high school students, who speak different varieties of Spanish in our country (riparian, Andean and bilingual) and who should have developed favorable psycholinguistic skills for an adequate reading performance, since they are culminating secondary education. The research is of a correlational - comparative type. It uses the Cloze technique applied to basic reading texts for secondary education (informative, documentary, calculus, scientific and literary) to evaluate reading comprehension and the test of lexical richness and precision (adapted by Quesada, R. and Escurra, M. 2001) to evaluate semantic vocabulary.

Regarding the results obtained, we find that the reading comprehension and lexical richness of the students are positively related, and this link is influenced by the psycholinguistic competence of the speaker, their education and their cultural context. The performance of the students participating in the research is located at the deficit reader level with a limited lexical richness, conditions that demonstrate the importance of the reader's prior knowledge in both acquisition and semantic organization of words. The result reinforces the urgency of facing the difficulties and deficiencies in the development of language and reading comprehension that are evident in Peruvian children and adolescents. We believe that, in order to change this situation, it is imperative to promote an interdisciplinary, intercultural and preventive approach in public educational programs to support and contribute to the development of all children and adolescents in our country.

Key words: Reading comprehension, Lexical richness, varieties of Spanish, semantic vocabulary

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Situación Problemática

Han transcurrido casi dos décadas desde que iniciamos el siglo XXI y no dejamos de maravillarnos frente al gran desarrollo tecnológico en servicio de la comunicación. En nuestro mundo globalizado, es cada vez más frecuente y necesario el uso de sistemas informacionales eficientes y de gran rapidez (Internet, tv por cable, scanner, satélite, etc.) que nos permitan estar conectados y transmitir de manera rápida y adecuada ideas y mensajes, lo que facilita que profundicemos y organicemos nuestros conocimientos. Es otro el panorama respecto a unos años atrás: si bien no se garantiza que la presencia y valor del libro físico permanezcan, no podemos negar que se han abierto más oportunidades para acceder a *la lectura*. Esta diversidad de recursos tecnológicos, utilizados de manera adecuada, han permitido que se logre mantener vigente aquella actividad que marcó un hito en la historia de la humanidad y es fundamental desde entonces: *la lectura*.

La lectura, aparenta simplicidad ya que es una herramienta imprescindible de nuestra vida cotidiana y la empleamos, con frecuencia, sin mayor reflexión previa. Sin embargo, esta constituye un complejo proceso psicolingüístico que

afecta directamente el desarrollo del individuo ya que forma estructuras cognitivas ricas y flexibles, fomenta una personalidad equilibrada, desarrolla habilidades comunicativas, crea motivaciones intrínsecas y satisface necesidades afectivo-emocionales. Por ello, en toda sociedad debe persistir un particular interés por formar a sus miembros en el aprendizaje de la lectura y la capacidad de comprender cabalmente lo que leen. Es decir, brindar la oportunidad a los estudiantes para desempeñarse como *alfabetos funcionales*.

Es lógico que para nosotros, psicólogos y educadores, la lectura constituya un tema intelectualmente llamativo a estudiar desde su adquisición hasta su competencia, ya que como proceso psicolingüístico abarca dimensiones cognitivas, biológicas, afectivas y sociales. En nuestro país de manera especial, a partir de resultados tan deficientes alcanzados en el Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes (PISA 2009,2012, 2015) a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, se está incrementado el interés en fomentar un mejor desempeño lector para superar las condiciones educativas críticas. En este sentido, proponemos seguir los siguientes pasos: en primer lugar, debemos buscar un acercamiento a este proceso de una manera integral, considerando factores evolutivos y psicolingüísticos básicos como la riqueza léxica; en segundo lugar, debemos convencernos que nuestra realidad es multicultural y multilingüe y por tanto nuestro compromiso debe ser investigar con una visión más amplia, intercultural e inclusiva.

Desde esa perspectiva, nuestros estudiantes, al culminar la educación básica secundaria, podrían presentar desempeños favorables en el uso del lenguaje tanto para su comprensión como para su producción. La justificación yace en dos razones principales: en la esfera cognitiva y específicamente en el lenguaje, tendrían el potencial de desarrollar habilidades que les permita ser competentes y creativos y, por otro lado, el proceso de comprensión lectora sería la base para que generen futuros conocimientos. En este punto, es pertinente recordar que entender un texto implica haber puesto en marcha procesos cognitivos y afectivos: entre los cognitivos, tenemos el

reconocimiento y procesamiento de las palabras (es decir, pasar de la información o identificación lingüística a la representación semántica de la palabra) y entre los afectivos, la motivación, el interés y el surgimiento de emociones positivas.

El presente trabajo, continúa el interés de investigar sobre la exploración, estudio y profundización de las competencias psicolingüísticas. A través de estos esfuerzos, buscamos resaltar la importancia de construir un conocimiento semántico del lenguaje en la comprensión de los textos, tratando de profundizar así en el conocimiento de las habilidades psicolingüísticas. En este proyecto particular, nuestro objetivo es analizar los niveles de comprensión lectora y riqueza léxica (vocabulario), identificando el vínculo entre ambos.

Inicialmente, en el Capítulo I, presentamos el Problema de Investigación, el cual abarca el planteamiento, la justificación e importancia del estudio y los objetivos, que incluyen el objetivo general y los específicos.

En el Capítulo II exponemos el Marco Teórico que ofrece un panorama general tanto de la base epistemológica como de los antecedentes del tema propuesto. Con respecto a la base teórica del estudio, hemos sistematizado la información pertinente en relación con la Comprensión lectora y la Riqueza léxica. Además, se ha considerado conveniente destacar aspectos vinculados a la realidad sociolingüística y psicolingüística que asumimos en la investigación. Bajo esta perspectiva se han planteado las hipótesis y se ha desarrollado la definición de variables y conceptos más relevantes en el estudio.

El Capítulo III comprende la Metodología que ha guiado nuestro trabajo. Ello incluye información sobre el tipo de investigación, diseño, participantes, instrumentos y procedimiento llevado a cabo.

El Capítulo IV se ocupa de los Resultados y su análisis, priorizando el nivel de relación que existe entre comprensión lectora y riqueza léxica,

teniendo en cuenta los niveles de desempeño de nuestros estudiantes en Comprensión lectora y Riqueza léxica por variedad lingüística, grado escolar y tipo de texto.

Dando término a nuestro estudio, en el Capítulo V desarrollamos la Discusión de los resultados que fundamentan la relación existente entre comprensión lectora y riqueza léxica y el análisis de los desempeños psicolingüísticos. Además, presentamos algunas Conclusiones y Sugerencias que consideramos importantes para ampliar el conocimiento sobre el tema tratado y las posibilidades de una intervención interdisciplinaria eficiente.

1.2 Planteamiento del Problema

La lectura, en la actualidad, es considerada un proceso eminentemente activo, por medio del cual el lector construye el significado del texto, realiza anticipaciones, se plantea hipótesis permanentemente y genera actividades metacognitivas que implican conciencia y autorregulación del proceso lector. Por tanto, los procesos cognitivos ocupan en el acto de la lectura un papel fundamental. Para llegar a comprender una lectura, sostiene Frank Smith (2008), se utilizan dos tipos de información: la visual y la no visual. La primera se guía por las características del texto y la segunda se guía por el lector, quien pone en ejercicio su competencia psicolingüística y destrezas lectoras.

Una de las habilidades o destrezas que desarrolla el lector y plasma en el proceso de comprensión de un texto es la *riqueza léxica (vocabulario)*. Su destreza, en su mayor parte, deviene de la comunicación oral que ha experimentado y de su aprendizaje para saber aplicar esas habilidades en la comprensión del lenguaje escrito. Es decir, en cómo relaciona una palabra con lo que significa una frase, cómo se relaciona esta frase con el significado total del texto y, como resultado, lograr reconocer la organización de un texto para asignarle un sentido global que el sujeto integra con un modelo mental propio.

En el contexto actual y a nivel nacional, no se cuestiona la importancia de la lectura en el desarrollo integral de los educandos, sobre todo conociendo los resultados desfavorables de nuestros estudiantes en diversas evaluaciones. En consecuencia, desde la acción pedagógica hasta los lineamientos generales, se está tratando de fomentar un adecuado desarrollo lector con mejores hábitos de lectura. El Ministerio de Educación (MINEDU), ente encargado de administrar y garantizar el proceso educativo de nuestro país, considera en su política curricular lo siguiente:

Los niños, adolescentes y jóvenes peruanos necesitan aprender a lo largo de su educación básica las competencias necesarias para crecer como personas, desarrollarse a sí mismos y desenvolverse bien en el complejo mundo de hoy, así como para alcanzar las metas que se propongan como personas y como país.

Saber moverse en los distintos escenarios que ofrece el país y afrontar los desafíos que el siglo XXI plantea a su vida personal, social, ciudadana, laboral e intelectual, exige a las actuales generaciones lograr cuando menos ocho aprendizajes fundamentales.

“...tienen que aprender a *comunicarse eficazmente* a través de distintos lenguajes, una competencia indispensable para su desarrollo personal y la convivencia social...”

Los adolescentes, al culminar la secundaria, ya estarán en condiciones de llegar a *un nivel superior* en el ámbito de los ocho aprendizajes fundamentales.

Por ejemplo, *su competencia lectora* les permitirá, entre otras cosas, formular hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios, la introducción, el índice, el apéndice, el epílogo, la nota al pie de página y las referencias bibliográficas que ofrece el texto; así como deducir el tema central, subtemas, la idea principal, tesis, argumentos y conclusiones *en textos de estructura compleja y diversidad temática*” (<http://www.minedu.gob.pe/politicas/aprendizajes/> MINEDU 2018)

Esta propuesta tan importante en la actualidad, comprende dos competencias que han sido de nuestro interés y se desarrollan en el Programa Curricular de Educación Secundaria:

Competencia 8: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con *vocabulario variado y especializado...*

Y la Competencia 12: Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua: Obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito ... Lee textos escritos en castellano como segunda lengua esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura, supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos (*Currículo Nacional de la Educación Básica . MINEDU 2018*)

(<http://www.minedu.gob.pe/políticas/aprendizajes/MINEDU2018>)

Para desarrollar estas competencias es necesario investigar y trabajar de una manera interdisciplinaria, dando desde nuestra perspectiva psicológica mayor énfasis a los factores psicolingüísticos y sociolingüísticos característicos de nuestra realidad, que nos permiten explicar con mayor certeza procesos que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

En tal razón, consideramos que los resultados del estudio realizado por González, R. (2006) respecto las distancias comunicacionales de los hablantes del español en el Perú y el estudio de González y Quesada, (1997) sobre Analfabetismo Funcional en estudiantes de Lima, son pertinentes para nuestro estudio ya que, a partir de datos sobre nuestra realidad, se concluye que hay presencia de analfabetismo funcional: “parece que nuestra

escolaridad fracasa en generar lectores eficientes, que puedan usar autoinstruccionalmente sus habilidades lectoras. Hay presencia de *analfabetismo funcional* en jóvenes cuya principal labor es leer” (González y Quesada, p. 85). A raíz de ello, consideramos importante incorporar en nuestro estudio el análisis de los niveles de competencia lectora y léxica de estudiantes hablantes de las diversas variedades del español, no formados en instituciones de educación intercultural bilingüe y que están concluyendo la educación básica en nuestro país.

Bajo este marco de referencia nos hemos planteado las siguientes preguntas:
¿Cómo se relaciona la comprensión lectora y la riqueza léxica en estudiantes que culminan la educación secundaria básica en nuestro país?

¿Cómo se relacionan la comprensión lectora y la riqueza léxica según la variedad del español de los estudiantes que culminan la educación secundaria en nuestro país?

¿Cómo difieren los desempeños en comprensión lectora según la variedad del español en estudiantes que culminan la educación secundaria?

¿Cómo difieren los desempeños en comprensión lectora de acuerdo al grado escolar en estudiantes que culminan la educación secundaria?

¿Cómo difieren los desempeños en comprensión lectora según el tipo de texto en estudiantes que usan diferentes variedades del español y están culminando la educación secundaria?

¿Cómo difieren los desempeños en riqueza léxica según la variedad del español en estudiantes que culminan la educación secundaria?

¿Cómo difieren los desempeños en riqueza léxica según el grado escolar en estudiantes de diferentes variedades del español que culminan la educación secundaria?

1.3 Justificación

Actualmente nuestra niñez y juventud atraviesan una serie de obstáculos en su proceso evolutivo. La educación, desde el seno familiar hasta las aulas escolares, parece no brindar las condiciones favorables para estimular la constitución de procesos cognitivos superiores como lo son el lenguaje y el pensamiento. Es suficiente conocer los resultados de diferentes evaluaciones aplicadas por entidades internacionales respetadas y organismos gubernamentales para preguntarnos ¿qué sucede? ¿Por qué los alumnos de nuestro país tienen desempeños tan bajos? ¿Por qué no les interesa mejorar su lectura? ¿Qué podemos hacer frente a esta problemática?

Es prioritario para nuestro quehacer psicológico tomar en cuenta que existen múltiples razones para estudiar el lenguaje y, de manera específica, la comprensión lectora. Sabemos que la comprensión lectora es un proceso psicolingüístico complejo y de gran impacto, que exige una participación activa del lector y cumple funciones muy importantes para el desarrollo personal, tanto en el área cognitiva, como en la afectiva y social. La lectura estimula procesos de pensamiento y creatividad: en base a ella se generan imágenes mentales, se captan contenidos culturales en forma articulada, se enriquece una función estética, y forma personas con pensamientos más flexibles, de mayor apertura al cambio y capaces de participar en el progreso social. Se ha comprobado que la lectura en el ámbito escolar, se perfila como una actividad que puede ser a la vez materia de instrucción y elemento fundamental para el aprendizaje, logrando así contribuir con la construcción y organización del conocimiento o cosmovisión del estudiante. Además, se ha hallado una relación estrecha entre la lectura y el éxito escolar, la ortografía y la capacidad para resolver problemas aritméticos (Alliende, 2002). Estas certezas y descubrimientos fueron un motivo fundamental para profundizar en el estudio sobre la Comprensión Lectora, focalizando nuestra atención en los factores que influyen en su desempeño, en forma especial la *Riqueza Léxica o vocabulario semántico*.

La riqueza léxica forma parte de los recursos y conocimiento previo que el sujeto emplea al leer; organiza este conjunto de significados desde pequeño y, a lo largo de su educación, lo fortalece y amplía. A pesar de ello, no se le ha dado la debida importancia, se la considera elemental y hasta de gran simplicidad, llevando a situaciones en las cuales el docente comete un gran error: presupone un conocimiento léxico que el alumno no maneja. La adquisición de un vocabulario o léxico no se reduce a una secuencia de pasos sencillos; al contrario, implica un proceso psicolingüístico en el cual se activan diversos procesos cognitivos como la atención, el aprendizaje, la memoria (de trabajo y semántica) y el pensamiento, que logran integrarse en la organización de nuestro conocimiento y toma de conciencia, al comprender o producir el lenguaje.

Algunos estudios realizados en nuestro medio han recomendado brindar especial atención al desarrollo léxico de los niños de edad inicial y en estudiantes de educación básica Primaria para poder afrontar y explicar las dificultades en desempeños posteriores, como es el caso de la comprensión de textos. Alegría Majluf y Rosario Quesada (1998), realizaron una investigación sobre el desarrollo del lenguaje en infantes peruanos de 8 a 30 meses, y encontraron, en niños a partir de los dos años, evidencias de retraso en la conformación de su vocabulario en comparación con una muestra de niños mexicanos de las mismas edades. Es necesario también considerar el estudio realizado por Raúl González M. (1995), que bajo el modelo teórico de Bruner, analizó el desarrollo del lenguaje en el niño peruano menor de 3 años. En esta investigación se comprobó la importancia del apego (vínculo madre-niño) para el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida. Además, determinó que en nuestra realidad existen factores de marginalidad que se vuelven obstáculos que afectan negativamente el curso normal del desarrollo lingüístico-cognitivo del niño. Asimismo, Gonzáles R. y Quesada R. (1997) plantean que una situación de retraso y falta de estimulación en el desarrollo del lenguaje en edades iniciales podría interferir a futuro en la competencia lectora.

En consecuencia, nos vemos en la obligación de situar a la educación en un lugar primordial: debe fortalecer el desarrollo del lenguaje y otorgar las condiciones necesarias para que los estudiantes logren manejar su propia lengua, de modo que puedan comprender y producir espontáneamente y sin límites, para alcanzar altos niveles de creatividad y competencia, y favorecer el desarrollo pleno del potencial humano. Sin embargo, esta tarea se dificulta si no tomamos en cuenta variables psicolingüísticas y sociolingüísticas que caracterizan a nuestro país. En el Perú, de acuerdo al estudio psicolingüístico sobre, Problemas Psicolingüísticos en la comunicación lingüística en el Perú, realizado por González R. (2006 b) existen perturbaciones en la comunicación entre los grupos de hablantes de las diferentes variedades del español en relación a la norma culta limeña, que es el modelo de comunicación utilizado en diversas instituciones sociales como los medios informativos y la escuela. Hemos considerado importante y conveniente enfatizar en esta variable sociolingüística con el fin de brindar una visión más realista sobre el comportamiento lector y léxico de los estudiantes en nuestro país.

Por tanto, lo expuesto señala alcances fundamentales para incidir en continuar y ampliar el estudio sobre la comprensión lectora y el papel que cumple el conocimiento previo de las palabras en su competencia. Estudiar su relación con la comprensión lectora nos ha permitido corroborar la importancia de la riqueza léxica, profundizar en su estudio y recomendar su urgente estimulación, desde etapas iniciales del lenguaje con el fin de fortalecer una mejor competencia en la comprensión y producción de esta capacidad.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Identificar el vínculo que existe entre comprensión lectora y riqueza léxica (vocabulario) en estudiantes de diferentes variedades del español, que culminan la educación básica secundaria en el Perú.

1.4.2 *Objetivos Específicos*

- 1) Comparar el desempeño en comprensión lectora de estudiantes que culminan educación secundaria según la variedad del español
- 2) Comparar el desempeño en comprensión lectora de estudiantes que culminan educación según el grado escolar.
- 3) Comparar el desempeño en comprensión lectora según el tipo de texto en los estudiantes que culminan la educación secundaria.
- 4) Comparar el desempeño léxico de estudiantes que culminan educación secundaria según la variedad del español
- 5) Comparar el desempeño léxico de estudiantes que culminan la educación secundaria según el grado escolar.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1 Marco epistemológico de la Investigación

El interés por estudiar y explicar el proceso lector está vinculado en gran parte a la evolución de la psicología como ciencia, inicialmente desde una visión experimental y lo que hoy se conoce como “cognitiva”. Así nos lo presenta David W. Carroll en su tratado sobre la psicología del lenguaje:

Desde el desarrollo del primer laboratorio psicológico, en la Universidad de Leipzig (Alemania) en 1879, hasta principios del siglo XX, la psicología se definía como la ciencia de la vida mental. Un personaje destacado en la psicología científica de esos primeros tiempos fue Wilhelm Wundt (1832-1920), un hombre formado en psicología que creía posible investigar episodios mentales como las sensaciones, sentimientos e imágenes utilizando procedimientos tan rigurosos como los empleados en las ciencias naturales. Además, Wundt era de la opinión de que el estudio del lenguaje podía ofrecer importantes revelaciones sobre la naturaleza de la mente. Blumenthal (1970) hace referencia a Wundt como el maestro

de la psicolingüística, debido al gran número de obras que escribió este último sobre diferentes aspectos del lenguaje. Entre sus temas de estudio se encuentran la gramática, la fonología, la comprensión lingüística, la adquisición del lenguaje en niños, el lenguaje de signos, la lectura y otras cuestiones aún relevantes en la actualidad. (Carroll, 2006 p.10)

Según Poggioli L. (en Puente A. ,1991), a principios del siglo XX, específicamente la lectura ya se consideraba como un tema de gran interés y la figura principal en los estudios sobre este tema fue James Cattell, asistente de Wundt. Desde una perspectiva científica, Cattell estudió en forma especial las diferencias individuales de los participantes en tareas de reconocimiento de letras y palabras, de atención y legibilidad de las letras. Entre sus resultados, arribó a hallazgos significativos que incentivaron el estudio experimental de los procesos básicos de la lectura: por ejemplo, encontró que los adultos percibían las palabras más rápidamente que las letras que las conformaban. Además, nos señala la autora que fueron fundamentales las contribuciones de Thorndike, Woodworth, Dearborn, Gates y Javal. El estudio de la lectura centró su atención en temas relacionados al reconocimiento e identificación de palabras, al papel de la visión periférica en la lectura, la subvocalización, la velocidad de la lectura, la rapidez y amplitud de la percepción visual. De acuerdo a la autora, el primer trabajo sobre comprensión de la lectura fue realizado por Romanes en 1884, quien presentaba a los participantes, en un tiempo limitado, una lectura de diez líneas para luego solicitarles que escriban todo lo que recordaban de ella. Romanes encontró diferencias entre los sujetos: aquellos que leían en forma veloz recordaban más información. Ahora se sabe que un lector eficaz al leer no ve detalladamente la palabra, sino que la entiende, la percibe como un todo gracias a su conocimiento del mundo.

Durante la segunda década del siglo XX la investigación sobre los procesos básicos de la lectura disminuyó en forma notable debido, por cierto, a la prevalencia del conductismo en la psicología. Saber leer implicaba leer

en voz alta y la comprensión se relacionaba al desarrollo de una pronunciación adecuada, incluso el término *comprensión lectora* no se utilizaba. Posteriormente, gracias al avance de nuevas técnicas de enseñanza e instrumentos de evaluación fue ganando importancia el acceso a la comprensión.

Es interesante tener presente los aportes de Thorndike (1917), citado por Poggioli (en Puente A, 1991), quien concluyó, en base a los resultados de sus investigaciones que “la lectura no era pasiva y mecánica, sino un proceso muy activo que involucraba el mismo tipo de organización y análisis de ideas que se da en procesos de pensamiento de muy alto nivel” (p. 370). En los años posteriores fueron escasos los estudios sobre la comprensión de la lectura, al tiempo que se dio mayor importancia al aprendizaje serial de sílabas sin sentido y de listas de palabras. El papel de la cognición en el proceso de la lectura no fue estudiado sistemáticamente hasta los años sesenta. Como señala Carroll, “En las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos se produjo una creciente oposición al énfasis por la vida mental como objetivo de la psicología. En torno a 1920, el conductismo tomó el relevo de la psicología experimental...” (Carroll, 2006 p.11). El paradigma experimental dominante, aplicado desde el conductismo (basado en el empirismo), era el estudio del aprendizaje verbal en los pares asociados.

Desde inicios de la década de los 50 surge mayor interés en lingüistas y psicólogos por ampliar su visión respecto al lenguaje y superar los obstáculos de un enfoque empirista.

“En 1951, el Consejo de investigación sobre Ciencias sociales organizó una conferencia que reunió a varios psicólogos y lingüistas de renombre...A lo largo del encuentro salieron a relucir varios estudios de psicolingüística que reflejaban un consenso entre los participantes. Estos estudios defendían la utilización de los métodos metodológicos y teóricos desarrollados por los psicólogos para explorar y explicar las estructuras lingüísticas a las que los lingüistas no dedicaban su atención” (Tanenhaus (1988) citado por Carroll, 2006 p.13).

No obstante, es en 1953 que la psicolingüística surge como una *interciencia*, dedicada al estudio del lenguaje. De acuerdo con González:

En 1953, se realizó en la Universidad de Indiana un simposio sobre el lenguaje que reunió a lingüistas, estructuralistas, ingenieros de informaciones y psicólogos del aprendizaje. Las actas de este simposio fueron publicadas al año siguiente, 1954, con el título de Psicolingüística, el cual sería adoptado definitivamente por la nueva disciplina. Quien encabezó la publicación del texto aludido fue Ch. Osgood (1954), quizá el psicólogo del aprendizaje más importante de la década de los cincuenta. (González 2008, p. 19)

Es importante resaltar de manera especial el impacto de la revolución lingüística impulsada por la Teoría de Chomsky (1957 – 1959), quien elaboró una severa crítica al conductismo. A partir de esta situación muchos psicólogos abandonaron su postura inicial y se interesaron por investigar sobre la comprensión de las oraciones. Desde entonces, la psicolingüística ha venido desarrollando programas de investigación vinculados a la lectura, dando énfasis en los años posteriores al papel que cumple el significado.

“La revolución chomskiana surtió un importante efecto en el pensamiento psicológico sobre el lenguaje. A finales de los años sesenta, Chomsky (1968) remarcó que el “estudio del lenguaje, como ya se creía, puede ofrecer una perspectiva muy favorable para el estudio de los procesos mentales del ser humano” (pp. 98), y que la lingüística podía considerarse de forma beneficiosa como una rama de la *psicología cognitiva*. En otras palabras, los lingüistas comenzaron a investigar las clases de conocimiento lingüístico necesario para el uso habitual del lenguaje, y llegaron a la conclusión de que ese conocimiento debía ser utilizado, en cierto modo, por los hablantes.” (Carroll 2006 p. 14)

Por otro lado, cabe destacar la influencia, en los años posteriores, de la Psicología Cognitiva desde su paradigma del Procesamiento de la Información y el Conexionismo. Asimismo, consideramos relevante la influencia de la tecnología a través del empleo de computadoras en la investigación de la lectura, incluyendo simulaciones sobre su comprensión. De acuerdo a Kintsch (1988) el proceso de la lectura “representa uno de los problemas fundamentales en el estudio de la cognición humana” (citado en Canet-Juric L. et al, 2013).

Carroll (2006) considera sobre la influencia de la Psicología Cognitiva: “Este campo ha tocado cada vez más disciplinas; concretamente, como se indicaba con anterioridad, la psicolingüística se ha considerado cada vez más como una parte del campo interdisciplinario de las ciencias cognitivas, que incluyen contribuciones de la ciencia informática, filosofía, neuropsicología y otras áreas relacionadas.” (p. 16)

2.2 Antecedentes de Investigación

La Comprensión lectora se ha constituido en los últimos años como uno de los principales problemas de investigación ya que se vincula con la adquisición de información, la organización del conocimiento, una mejor comunicación y un mayor éxito académico. Todo ello ha concitado, por tanto, una mayor atención desde múltiples disciplinas y perspectivas, pero a pesar del gran aporte realizado aún no se logran responder todas las interrogantes y, por ello, persisten las propuestas que nos llaman a profundizar en su estudio. Respecto a los factores que influyen en la comprensión lectora, algunos autores como Beck, Perfetti & McKeown (1982), Nation & Snowling, (1999) y Perfetti (1991), consideran al vocabulario como un factor bastante influyente en la comprensión lectora y como un adecuado predictor de la comprensión lectora inicial (citados en Canet-Juric et al., 2013)

La mayor parte de las investigaciones referidas al vínculo entre Comprensión Lectora y Riqueza Léxica están dirigidas a etapas iniciales de escolaridad o al nivel de Educación Básica Primaria. Suárez A., Moreno J.M. y Godoy M. (2010) estudiaron, en una muestra de alumnos de 3° a 6° de primaria de una escuela española, los niveles de comprensión lectora, vocabulario y reflexividad, concluyendo que existe una correlación marcada entre comprensión lectora y vocabulario ($r\ 0.53$).

Canet-Juric L. & otros (2013), buscaron construir un perfil cognitivo vinculado al bajo desempeño de comprensión lectora en una muestra de niños españoles del 3° de primaria y encontraron que la mayoría de los participantes presentaban puntuaciones bajas en diversas habilidades cognitivas, entre ellas el entender conceptualmente las palabras incluidas en el texto.

Balbi A., Cuadro A., y Trías D. (2009) de la Universidad Católica de Uruguay, estudiaron la *Comprensión Lectora y el reconocimiento de palabras* y expusieron sus hallazgos en un artículo del mismo nombre. En este caso, los resultados alcanzados evidenciaron, a nivel general, una correlación positiva y moderada entre el procesamiento léxico semántico y fluidez con la comprensión de textos en estudiantes de 4°, 5° y 6° grado escolar.

Respecto a resultados en Educación Secundaria, Flores-Macías R., Jiménez J. y García E. (2015) realizaron un estudio comparativo con 89 estudiantes mexicanos titulado *Procesos Cognoscitivos Básicos asociados a las dificultades en Comprensión Lectora de alumnos de secundaria*. Producto de la investigación, concluyen que a pesar de que los procesos cognitivos asociados a la comprensión lectora señalen una problemática multidimensional y heterogénea, se puede considerar de manera especial el *procesamiento sintáctico* en el desempeño lector. Como sabemos, este procesamiento se vincula estrechamente con el conocimiento de las palabras y su ordenamiento, reforzando así el papel que cumple el vocabulario semántico en la lectura.

Debido a que nuestro estudio asume y propone una visión sociolingüística de nuestro país, es importante tener de base la investigación realizada por González, R. y Quesada, R. (2006), quienes investigaron sobre el analfabetismo funcional en estudiantes de Lima, en universitarios iniciales y estudiantes del último año de secundaria. Utilizando la técnica Cloze, los autores evaluaron la comprensión de lectura en diferentes tipos de textos: textos básicos (informativo, documentario, y cálculo) y textos complementarios (científico, literario, y humanístico). Los resultados obtenidos nos indican que los promedios en el desempeño lector de los estudiantes de secundaria son menores al nivel crítico, lo que correspondería a una situación de *analfabetismo funcional*.

Desde esta perspectiva, cabe resaltar el estudio realizado por Canales, Velarde, Meléndez y Lingán (2015) en el que demostraron que existían diferencias psicolingüísticas y por tanto comunicacionales en una muestra de 66 estudiantes universitarios de diferentes realidades sociolingüísticas (Ribereño costeño, Castellano surandino e Interlecto quechua-español). En este contexto, los procesos psicolingüísticos vinculados al reconocimiento léxico y comprensión de textos entre otros, se ven favorecidos en el grupo de Lima a comparación del grupo Interlecto.

2.3. Bases Teóricas

2.3.1 La Comprensión Lectora

2.3.1.1 Definición y Operaciones de la lectura.

Definición:

De acuerdo con Puente, A. (1991) la Comprensión Lectora viene a ser un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje que *el autor* representa y transmite a partir del texto, y el conocimiento, propósitos y expectativas del *lector*. El lector tiene como fin acceder al mensaje del texto

y a los significados que el autor expresa. Es importante considerar dos factores que lo condicionan para lograrlo: a) los conocimientos adquiridos previamente por el lector y b) los procesos cognitivos subyacentes que se han desarrollado. A continuación, explicaremos con mayor detalle ambos factores.

a) Los conocimientos del lector están referidos a los esquemas o estructuras conceptuales organizadas y almacenadas en la *memoria a largo plazo (memoria semántica)*. Estos se van activando en relación a los significados que el lector va captando, produciéndose de esta manera, asociaciones de carácter significativo entre el mensaje transmitido por palabras organizadas gramaticalmente y los conceptos que maneja el lector.

Cuando la organización de nuestros conocimientos es rica y variada, el proceso de comprensión se facilita ampliamente pero cuando se produce una organización pobre y redundante, esta genera obstáculos en el análisis y comprensión del texto. Los conocimientos deben incorporar dominios lingüísticos básicos de tipo lexical, sintáctico, semántico, etc.

b) Todos los procesos cognitivos participan activamente en el proceso lector: la atención y el nivel de concentración que el lector brinda al texto, el reconocimiento perceptual de los signos y grafemas, la discriminación entre aspectos sustantivos y detalles, la recuperación de información de la memoria a largo plazo, la organización y capacidad de la memoria de trabajo y los recursos metacognitivos con los que cuenta el lector.

Operaciones de la Lectura

El proceso lector comprende dos operaciones: la decodificación y la comprensión (Alliende F. & Condemarín M., 2002).

a) *La Decodificación*: es considerada como una operación parcial del proceso lector, que implica la transformación de los signos escritos en lenguaje oral (fonemas). En la lectura inicial debe ponerse mayor énfasis en la decodificación pero, luego de que el niño atraviese esa etapa, todo el esfuerzo debe centrarse en la comprensión.

b) *La Comprensión*: esta segunda y fundamental operación de la lectura se refiere a la captación del sentido o contenido de los materiales escritos. En el español, por ser una lengua con mayor regularidad y correspondencia entre los fonemas y las gráficas, la etapa de la decodificación puede ir acompañada de una progresiva comprensión. La lectura tiene un fin: *comprender*; así cuando se aprende a leer, aprendemos a comprender textos escritos.

Alliende y Condemarín (2002), nos plantean el verdadero sentido de la lectura y el rol de la educación en su aprendizaje:

“Dentro del sistema escolar, el aprendizaje de la lectura no termina cuando los niños dominan la decodificación al final del primer año de enseñanza básica, o poco después. En realidad, en ese momento comienza el aprendizaje de la lectura y debe prolongarse en forma sistemática y teóricamente bien fundada a lo largo de toda la escolaridad. Aprender a leer, entonces, significa dominar progresivamente textos cada vez más complejos, captando su significado”. (p. 18)

2.3.1.2 Funciones de la Lectura

González, R. (2008) en su artículo, Las Funciones del lenguaje: del símbolo a la razón, planteó una visión sistematizada sobre las funciones del lenguaje que permite comprender el valor de la palabra y sus principales funciones en las diferentes etapas evolutivas del desarrollo cognitivo. Estas funciones o macrofunciones se denominan: Comunicacional, semiótica, regulatoria y argumentativa. La construcción de los significados de las palabras y la posibilidad de acceder a una nueva forma de comunicación a través de la lectura se resalta en la función semiótica y comunicacional.

Alliende y Condemarín (2002) señalaron en forma especial que las funciones representativa, expresiva y apelativa del lenguaje, consideradas por Bühler (1941) así como las funciones del lenguaje señaladas por

Halliday (1975), toman formas propias para la lectura. Las principales funciones de la lectura, de acuerdo a Allende y Condemarín (2002) son:

- La Función Representativa (cognitiva, denotativa, referencial), es aquella función de mayor importancia en la lectura para hacer posible el conocimiento del patrimonio cultural, el lenguaje aquí cumple un papel simbólico. La función *informativa* del lenguaje, según Halliday, se ubica como representativa y podemos comprobarlo en los textos de consulta, textos históricos, filosóficos, y en todo texto que tenga como objetivo brindar información. Es fundamental para la vida escolar, sobre todo en los cursos de castellano, filosofía, historia, ciencias sociales, religión, y en otros cursos donde la actividad lectora sea mayor.
- La Función Expresiva (emocional e imaginativa), las emociones, sentimientos, ideas e imaginación del autor se plasman en el texto, de modo que accedemos a su sentir. Cuando leemos un texto podemos percatarnos de estas manifestaciones. De igual manera, la lectura puede producir emociones y generar imágenes sobre el contenido del texto. Como parte de esta función expresiva, ubicamos las funciones: personal e imaginativa planteadas por Halliday.
 - La *Función Personal* se da cuando las personas releen los pensamientos e ideas que anteriormente ellos mismos han registrado, así como cuando a través del lenguaje escrito el sujeto planifica sus actividades diarias, semanales o a plazos más extensos, etc. La lectura posibilita experiencias a través de las cuales las personas pueden reconocer sus intereses, profundizar en su propio yo y el de los demás.
 - La *Función Imaginativa* se caracteriza por estimular la imaginación, emociones del lector y la creatividad. Al leer poesía, novelas y otras producciones líricas y narrativas, generalmente se desarrollan imágenes mentales, surgen distintas emociones y se obtienen insumos para desarrollar procesos de creatividad.
- La Función Apelativa (activa, conativa), esta función se caracteriza por demandar, imponer y solicitar que el lector desarrolle ciertas actividades.

Las funciones normativa, instrumental, de interacción y heurística identificadas por Halliday se pueden considerar en esta clasificación.

- *Función normativa*: se encuentra en aquellos textos que establecen reglas y advertencias. Por ejemplo: letreros de tránsito, avisos de seguridad, leyes, reglamentos, etc.
- *Función Interaccional*: se da cuando se busca, a partir de los mensajes, inducir en el lector la realización de determinada actividad. Por ejemplo: invitaciones, partes de matrimonio, tarjetas de felicitaciones etc.
- *Función Instrumental*: esta función se caracteriza porque el texto escrito posibilita que el lector reciba la orientación adecuada para llevar a cabo una acción o procedimiento. Por ejemplo: en las instrucciones de uso de artefactos o juegos, las recetas de cocina, etc.
- *Función Heurística* es la que permite que el lector busque la información necesaria a través de preguntas y otras expresiones o reflexiones. Por ejemplo: los cuestionarios, reflexiones filosóficas, formulación de preguntas, etc.
- *Función Dramática*: se da cuando el lenguaje en su forma escrita permite la representación de acciones. Por ejemplo: en los libretos de obras de teatro, de cine, etc.
- Función Metalingüística: viene a ser la capacidad de la lengua de desarrollarse a sí misma. La lectura tiene efectos muy importantes sobre el lenguaje mismo, familiarizando al lector con estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito. Por ejemplo, con modos de expresión, organización sintáctica, estilos de redacción, etc.
- *Incremento del vocabulario*: entre la lectura y el vocabulario se da una doble influencia, un vínculo recíproco o retroalimentativo. A partir de la lectura se incrementa de manera considerable el vocabulario y gracias a

las claves del contexto, el lector está en capacidad de incluir nuevas palabras a su repertorio léxico.

- *Mejoramiento de la ortografía*: la lectura y la ortografía se relacionan significativamente, obteniendo un rango de correlación de 0.80 y 0.85. La lectura posibilita la visión de la palabra y su reconocimiento en tanto el lector sea constante.
- *Mejoramiento de la redacción* (producción): La lectura proporciona modelos de organización lingüística, ya sea con relación a los estilos, estructura y manejo del lenguaje, contribuyendo en forma efectiva a su ejecución.

Cabe resaltar que las funciones de la lectura se evidencian y desarrollan no solo en la etapa escolar y universitaria, sino también en las siguientes etapas del ciclo vital.

2.3.1.3. Factores de Influencia en la comprensión Lectora

Como se ha venido señalando, la comprensión lectora es un proceso bastante complejo, por lo que los factores que la determinan son diversos y se interrelacionan generando contextos de especial análisis. Sin embargo, de acuerdo con Alliende F. y Condemarín M. (2002) se pueden considerar aquellos factores que se derivan del *emisor* (autor), del *texto escrito* (mensaje) y del *receptor* (lector).

A. Factores relacionados al emisor (autor):

- **Conocimiento del código del emisor**: Es necesario que el lector comparta el mismo código utilizado por el autor. La comunicación, como sabemos, tiene de base el uso de un código lingüístico común tanto para el emisor como para el receptor. Es así que deben manejar el mismo código: autor-lector.

- Conocimiento de los esquemas cognoscitivos del autor: la organización del conocimiento del autor se trasmite a través de una serie de conceptos establecidos en los *esquemas cognoscitivos*, es importante que el lector comparta estos esquemas para así comprender términos específicos, metáforas y giros lingüísticos empleados por el autor.
- Conocimiento de las circunstancias de la producción lingüística: es importante para una mayor comprensión de algunos textos, tener información sobre el lugar y tiempo en el que se escribió, así como algunas características personales del autor como la edad al escribir su obra, los rasgos de su personalidad y su producción en totalidad.

B. *Factores relacionados al texto.* Los factores más resaltantes están referidos a los aspectos físicos, lingüísticos y referenciales o de contenido:

- Factores físicos o textuales: la legibilidad de un texto está en relación a las características de las letras, el color y textura del papel, el largo de las líneas, el diseño etc.
- Factores lingüísticos: cuando comprendemos un texto dependemos de aspectos lingüísticos que nos facilitan su organización. Entre ellos están:
 - a) El léxico: la lectura, entre sus principales funciones enriquece el vocabulario. Cuando estamos ante un texto de contenido engorroso y difícil nuestro *lexicón* nos ayuda a captar su significado con mayor facilidad. Por tal razón, es necesario para una comprensión adecuada que el vocabulario utilizado en un texto sea lo más claro y preciso posible.
 - b) Morfosintaxis de las oraciones: los sintagmas u oraciones construidas en el desarrollo de un texto deben tener una

organización sintáctica correcta. Es decir, no deben ser muy complejas ni sobresimplificadas.

c) El uso de elementos deícticos y reproductores: las expresiones lingüísticas generalmente usan deícticos que permiten aludir o bien repetir. En este sentido, para efectos de una mejor comprensión se debe tener un mayor dominio de la interpretación de estos recursos lingüísticos.

- Factores derivados del contenido: el contenido del texto es un aspecto muy importante ya que influye de manera especial en su comprensión, cuando el contenido es de interés y adecuado (para la edad del lector) la comprensión se facilitará.

C) *Factores derivados del receptor (lector)*, las variables relacionadas al lector están estrechamente vinculadas a la del emisor o autor. Entre las variables vinculadas al lector son: el *conocimiento previo (vocabulario)*, habilidades psicolingüísticas, el propósito de la lectura y los procesos metacognitivos (Meyer 1981; Singer 1983, citados en Puente A. (DIR) (1991)).

- Conocimiento previo: está referido al *conocimiento que maneja el lector*, este factor cumple un papel determinante en la comprensión del texto. Un gran número de estudios han corroborado que la comprensión de un texto está sujeta, en gran medida, de aquel conocimiento que posee ya el lector (Puente, A. 1991). Es así que el esquema, como organización cognitiva que utilizamos los lectores, permite que podamos explicarnos los contenidos incluidos en el texto y de esta manera nuestra comprensión se desarrolla con fluidez. Si los elementos mencionados no se cumplen, entonces el entendimiento del texto será incompleto o equívoco.
- Respecto a la *competencia psicolingüística*, en el presente estudio hemos priorizado el desarrollo de la riqueza y precisión léxica como

uno de los factores que a futuro impulsa el desarrollo lector. Es decir, “el reconocimiento de las palabras que componen un texto debe ser, necesariamente, un proceso relativamente temprano entre los implicados en la lectura. De hecho, el procesamiento activo del texto no se puede llevar a cabo si el lector no reconoce palabras individuales de una forma fiable y eficiente.” Vieiro, P. y Gómez, I. (2004)

- Los procesos metacognitivos o procesos de toma de conciencia de la actividad lectora nos permiten reflexionar sobre nuestro conocimiento y se constituyen en la base de una comprensión lectora crítica y *autorregulada*. “Los lectores están en capacidad de establecer sus propios criterios para comprender lo que leen, monitorear o chequear su progreso en función de estos criterios y actuar en consecuencia, con el fin de cumplir sus propósitos como lectores” (Puente, A. 1991).

2.3.1.4. Base Cognitiva y Metacognitiva

La lectura se reconoce cada vez más como un instrumento primordial para obtener información en el ámbito académico. Tiene por finalidad acceder a lo más importante del lenguaje, su significado, y en base a ello lograr organizar un modelo mental que refleja nexos, inferencias, análisis etc. En este sentido la comprensión supera la información o contenido literal o explícito del texto.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva y en forma particular de la psicolingüística se considera a la *comprensión literal* como un primer logro en la lectura pero insuficiente para interpretar el significado del texto, debido a que “en la comprensión de la lectura interactúan procesos de alto nivel cognitivo mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, elabora inferencias y construye en su sistema cognitivo el sentido de la lectura” (Puente A. 1991, p 275).

En consecuencia, es posible afirmar que la lectura es una actividad compleja en la cual participan numerosos procesos cognitivos, desde la percepción, con el ingreso de las palabras estímulo hasta lograr extraer los significados del texto. Los procesos en acción se dan de manera secuencial y paralela en las etapas iniciales del procesamiento, interactuando al mismo tiempo con otros procesos de mayor complejidad necesarios en el acceso hacia el significado y comprensión textual. A continuación, presentaremos de forma panorámica los procesos más resaltantes en el proceso de la comprensión lectora:

- *Procesos Perceptuales*

La Percepción, como proceso cognitivo relacionado al ingreso de información, se caracteriza por configurar el estímulo, permitiéndonos reconocer el estímulo y de esta manera procesar la información que llega desde nuestro entorno. Los procesos senso-perceptuales están relacionados a procesos atencionales y constituyen un prerrequisito para que se activen los mecanismos cognitivos más complejos. La percepción, primer proceso cognitivo en acción, cumple un papel fundamental en tanto nos ayuda a estructurar el mundo y aprehenderlo como algo organizado. De igual manera, la percepción extrae significado de los estímulos de entradas sensoriales, ya que los objetos que percibimos los asociamos con algo que representa su significado.

En relación a la lectura, debemos recordar que para llevarla a cabo ponemos en marcha varias operaciones cognitivas. La primera de estas es la identificación de las letras en base a los signos gráficos (grafemas). Los estímulos visuales (las palabras) inciden sobre el receptor sensorial correspondiente (el ojo) y la forma externa de las letras se transforman en energía nerviosa, iniciándose así el proceso de ingreso de la información. Al llegar la información al cerebro, se desencadenan los procesos cognitivos que permiten la asignación del significado. En el proceso perceptual se realizan movimientos oculares o saltos sacádicos y fijaciones

visuales. En la lectura, de acuerdo con Cuetos F. (2011), el 90% del tiempo está destinado a las fijaciones y el 10% a los saltos sacádicos.

En el análisis de los procesos perceptuales y atencionales, algunos autores han tomado como elemento importante las fijaciones visuales y su duración. Just y Carpenter (1980) en Puente (1991) propusieron dos ideas básicas:

- a. Cuando una persona se fija en una palabra es porque la está procesando, de tal forma que la durabilidad de la fijación es una medida de la carga atencional que el lector está utilizando.
- b. Ante un texto, los lectores interpretan todas las palabras de contenido que encuentran.

Just y Carpenter, consideran que el tiempo de fijación visual es una medida potente para explicar tanto el acceso léxico como la comprensión. (p.60)

Según el planteamiento de Cuetos F. (2011), la experticia como lector posibilita que la configuración y reconocimiento de las palabras evolucione y se realice de manera global, rápida y sin esfuerzo: pasa de un proceso *serial* a un proceso en *paralelo*. Es así que el lector posee una representación ortográfica de la palabra para poder reconocerla de una manera directa.

Es también necesario considerar, para explicarnos el proceso lector, que la percepción guarda estrecha relación con los procesos superiores, cumpliendo un rol activo en la conformación de la estructura de conocimientos y categorías conceptuales que posee el lector, que a la vez son imprescindibles para recibir y reconocer la información que nos llega.

- *Procesos de Almacenamiento y recuperación: Memoria*

La memoria como proceso cognitivo de mantenimiento y recuperación de la información cumple funciones fundamentales en la lectura. Cuando la información llega al almacén sensorial, automáticamente se ponen en acción las pautas almacenadas en la memoria a largo plazo; una vez actualizadas las pautas existentes en la base de conocimiento conceptual es necesario realizar un proceso de extracción de las características de la información que se ha recibido y compararlas con los modelos almacenados. La activación de las pautas de la *memoria a largo plazo* y el proceso de comparación permiten el acceso léxico y una vez efectuado el proceso léxico la palabra se reconoce e identifica asignándole significado. La percepción nos permite identificar la palabra, y los procesos atencionales realizar un proceso selectivo. Posteriormente, se transfiere a la *memoria de trabajo* (llamada antes memoria a corto plazo) donde se codifica a través del *bucle fonológico* y es sometida a una actividad repetitiva para mantenerse en ese almacén. Las palabras se agrupan en función de las reglas sintácticas originándose la codificación de palabras y proposiciones que luego se integran en párrafos. Si esto se desenvuelve de modo eficiente, se activan *los* esquemas cognitivos necesarios para asignar significado al texto.

Como podemos percatarnos, la memoria en todas sus tipos y niveles cumple un rol especial en la comprensión lectora, por ejemplo la recuperación del significado de la palabra o codificación semántica, requiere del lector, el conocimiento del significado de cada palabra. Según Sternberg (2011) “Las personas conocedoras de las acepciones de las palabras tienden a ser buenos lectores, y viceversa.”(p 413).

Con respecto a la asignación de significados al texto, un concepto de nivel superior es el esquema, desarrollado en la teoría de Jean Piaget, como el marco o paquete cognitivo que emplean las personas con el propósito de ordenar sus percepciones, conocimientos y experiencias. Un esquema, entonces, es un “sistema de representación constituido por un conjunto de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial, codificación,

organización y recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción” (Puente, A. 1991 p 78).

Las funciones que cumple el *esquema*, en el proceso lector según Anderson (1984) citado por Puente, A. (1991) son:

- ✓ El esquema funciona como un marco de referencia que nos permite compenetrarnos con el contenido del texto. Un esquema es una estructura cognitiva e ideacional, en la que se basa la nueva información que llega a la memoria.
- ✓ El esquema dirige la atención del lector. Las hipótesis que se formula un lector, sobre el texto que está procesando, reflejan sus expectativas y esquema interpretativo. Las hipótesis en este proceso guían la atención del lector buscando extraer del texto aquellos datos que las confirmen; es así que algunos párrafos del texto recibirán mayor o menor atención.
- ✓ El esquema guía el tipo de estrategia que utilizaremos en el proceso de la lectura. La estrategia de búsqueda y de procesamiento se relaciona al tipo de tarea que representa la lectura del texto y a la intención del lector.
- ✓ El esquema es imprescindible para que el lector continúe con las elaboraciones e inferencias necesarias propias de una lectura adecuada. El esquema desarrollado por el lector provee las bases para hacer las inferencias adecuadas que le permitan completar, como una *gestalt* el sentido o significado del texto.
- ✓ El esquema facilita la búsqueda ordenada de los elementos del texto. Un lector eficiente distingue la naturaleza de cada texto (narrativo, expositivo, etc.) y forma para sí un esquema particular. Un esquema ayudará a percatarnos cuáles son los elementos principales y cuáles

los secundarios. Además, permitirá identificar el orden en el que se deben buscar los elementos para obtener una información coherente.

- ✓ El esquema sirve para revisar y generar síntesis. Un buen lector es capaz de organizar resúmenes de un contenido específico resaltando las ideas principales.
 - ✓ El esquema posibilita la reconstrucción inferencial. La reconstrucción es un proceso relacionado a la memoria, que surge cuando las personas recuerdan una narración. Por ejemplo, con respecto a una situación anecdótica pueden recordar lo principal, pero van utilizando inferencias para completar aquello que no recuerdan.
- *Procesos Inferenciales*

El concepto de *inferencia* está estrechamente relacionado al de razonamiento lógico. De acuerdo con Puente A. (1991) “se pueden considerar las inferencias como aquellas actividades cognitivas que permiten establecer conexiones entre los diferentes elementos del texto e integrar la información explícita e implícita con el conocimiento previo del lector. También, la inferencia es considerada como un proceso que nos permite obtener información nueva a partir de informaciones ya disponibles. Las diferencias de capacidad y de forma de realizar las inferencias justifican las distintas interpretaciones que de un mismo texto realizan los lectores”.

Desde la misma perspectiva, Harley, T. (2009), plantea lo siguiente “Hacemos una *inferencia* cuando vamos más allá del significado literal del texto. Una inferencia es una derivación del conocimiento adicional a partir de los hechos que ya conocemos; esto podría implicar ir más allá del texto para mantener la coherencia, o elaborar aún más respecto a lo que se ha presentado”.

Según Harley hay tres tipos de inferencia: *Inferencia Lógica*, *Inferencia de Puente* e *Inferencia Elaboradora*. La *Inferencia Lógica* se deriva de lo que significan las palabras en un enunciado, lo que nos sugiere la importancia del conocimiento semántico de las palabras. La *Inferencia de Puente*, se deriva cuando relacionamos la información nueva con información anterior del texto. Por último, la *Inferencia Elaborada* se deriva cuando el conocimiento que tenemos del mundo amplía la información que el texto nos brinda.

En general, las inferencias psicolingüísticas tienen un nivel de dependencia muy fuerte respecto al contexto. Sostenemos que las inferencias en la comprensión del texto tienen un carácter fundamental, pues no sería posible la elaboración de una representación mental del texto si este no se relaciona con el conocimiento previo que posee el lector.

- *Procesos Metacognitivos:*

Como hemos señalado repetidamente, en la comprensión de la lectura interactúan tanto procesos básicos como superiores, alcanzando hasta los niveles altos de conciencia y percatamiento del proceso, contenido y estrategias de superación. La metacognición es un proceso de nivel superior ya que no solo implica la toma de conciencia sino también el control de los propios procesos cognitivos (memoria, atención, aprendizaje, lenguaje etc.). En el área de la lectura, los procesos metacognitivos se refieren al conocimiento y control que ejerce el lector sobre su desempeño en la lectura, sobre las estrategias que posee y la autorregulación sobre dichas estrategias para que la comprensión sea competente.

Brown (citado en Puente A. 1991), señaló algunas estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión de la lectura. Estas son:

- a) Clarificar los propósitos de la lectura.
- b) Identificar los aspectos importantes de un mensaje.
- c) Centrar la atención en el contenido principal y no en detalles.

- d) Chequear las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo.
- e) Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- f) Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión. (p. 279-280)

Las estrategias metacognitivas, se desarrollan en base a las estrategias cognitivas que sin duda se relacionan con el componente emocional. Por tanto, ser un buen lector en el presente siglo significa tener capacidad para afrontar la lectura de manera consciente y crítica, logrando seleccionar, utilizar y autoregular las estrategias. Ello tendrá como consecuencia el desarrollo de mejores competencias lectoras, el entrenamiento del pensamiento crítico y una mayor participación en el ámbito cultural.

2.3.1.5. Modelos Teóricos de la Comprensión Lectora

De acuerdo con Antonini M. y Pino J., “un *Modelo* Teórico es una conceptualización abstracta y organizada de algún aspecto de la realidad” (Puente A. 1991 p. 138). En este estudio hemos considerado aquellos que nos explican el procesamiento de la lectura y su comprensión, lo que sucede en el lector, los factores que la afectan y favorecen. A pesar de que los modelos pueden constituir formas diferentes de concebir el proceso de comprensión de la lectura, todos afirman que este proceso comprende los siguientes componentes:

- Identificación de letras
- Relación de las letras con sonidos
- Identificación de palabras
- Identificación de oraciones

- Identificación de estructura gramatical
- Asignación de significado a palabras y oraciones
- Establecimiento de relaciones entre las oraciones del texto
- Utilización del conocimiento previo para predecir información y significado de palabras desconocidas
- Realización de inferencias basadas en el contexto de lo leído y en los esquemas cognitivos del lector

(Puente A. 1991, p. 140)

Los modelos, desde su propia perspectiva, pueden diferir en la importancia y secuencia que asignan a los componentes mencionados. De acuerdo con Bruning R., Schraw G. y Norby M. (2012), podemos considerar los siguientes modelos teóricos de la lectura: a) ascendentes o guiados por los datos, b) descendentes u orientados conceptualmente, y c) el Modelo Interactivo de Construcción – Integración de Kintsch que comprende los dos anteriores.

A. Modelo Ascendente o guiado por los datos:

Los modelos Ascendentes o de abajo-arriba plantean que el proceso de la lectura se inicia a partir de los datos o estímulos percibidos gracias al análisis del estímulo visual y la decodificación, desde mínimas unidades (letras y palabras) hasta unidades mayores (sintagmas y sus relaciones). Este modelo toma en consideración el conocimiento previo del lector; sin embargo, asume que no es prioritario.

Los modelos ascendentes se desarrollan bajo una concepción serial o secuencial que, como hemos indicado, parte de los estímulos percibidos y alcanza eventualmente niveles superiores al reconstruir el significado textual. La dificultad que se presenta en la visión de este modelo es la

ausencia de explicación acerca del papel que cumple el conocimiento previo, el contexto sociocultural y las experiencias del lector como variables de influencia en la lectura. Estos modelos contribuyen a valorar el proceso de la decodificación en la lectura, al aportar sobre todo en la descripción del proceso en la lectura inicial.

Las implicaciones pedagógicas de los modelos ascendentes señalan el énfasis en el desarrollo de la decodificación: la percepción de las letras y su consecuente traducción a los sonidos correspondientes y configuración de las palabras. De acuerdo con Gough y Hellinger (1979), “la lectura claramente implica mucho más que decodificar. Pero entendemos que cualquier niño que puede hablar y entender su idioma ya ha logrado el dominio de todos los componentes menos uno: lo que no ha logrado es aprender a decodificar. Démosle esa habilidad y leerá” citado en Puente A. (1991, p.156)

B. Los Modelos Descendentes o guiado conceptualmente:

Los modelos Descendentes o de arriba-abajo, en contraste con el modelo anteriormente presentado se inicia con aspectos internos que son propios del lector: su conocimiento previo en relación al lenguaje, su cosmovisión y su experiencia de vida que constantemente en la interacción con la lectura, el lector aceptará o no. En este modelo se considera que el proceso lector va desde los componentes superiores a los componentes de orden inferior.

Los modelos descendentes, en los que las etapas superiores guían el proceso lector, tienen dificultad para describirlo cuando el lector no tiene conocimiento o experiencia previa con el tópico o tema que le permita formularse hipótesis e inferencias. Su ventaja radica en considerar la participación activa del lector al interactuar constantemente con él.

La influencia pedagógica de los modelos descendentes se relaciona con enfoques que consideran textos motivantes sobre temas aptos para el nivel conceptual y experiencias del niño. Los textos se presentan como un

todo. Los métodos relacionados a este modelo priorizan enseñar al niño a seleccionar claves que le permitirán predecir, anticipar y sugerir el significado del texto, tomando de base en el niño, su conocimiento previo.

Según la teoría de Goodman,

“Dado que ellos, los niños, deben aprender a jugar el juego psicolingüístico de adivinanza a medida que desarrollan su habilidad de lectura, materiales y métodos efectivos utilizados por maestros que entienden las reglas del juego deben ayudarlos a seleccionar las claves más productivas, a utilizar su conocimiento de la estructura del lenguaje, a explotar sus experiencias y conceptos. Debe ayudárseles a discriminar entre aquella información que es más útil y aquella que es menos útil. Afortunadamente, todo esto es similar a los procesos que han utilizado en el desarrollo de la habilidad de comprender el lenguaje oral” (en Puente A. 1991, p.157).

De igual manera, Smith (1982) nos dice que “la lectura no puede ser enseñada formalmente. Los niños aprenden a leer leyendo, si se les brindan amplias oportunidades para explorar y probar sus hipótesis en un mundo de letras significativas.” (Puente A.1991, p. 157).

C. Los Modelos Interactivos:

Los modelos Interactivos, toman en cuenta aspectos importantes de ambos modelos (ascendentes y descendentes). De acuerdo con Bruning, R. et al (2012) consideran al modelo interactivo como la intersección del modelo automático guiado por los datos y del modelo en base al conocimiento del lector. Los factores que se toman en cuenta especialmente son: el conocimiento previo, la competencia lingüística, habilidades psicolingüísticas, dificultad del texto y el dominio lector.

Los lectores diestros según estos modelos construyen no solo una representación lingüística sino conceptual que tiene de base la interacción de diferentes fuentes de información. El lector al reconocer una palabra,

incluye información de gran importancia como es su significado, algunos componentes lingüísticos y sintácticos e información de la memoria vinculada al contexto. De forma paralela, también activa su memoria de trabajo considerando la información del sintagma en el cual se incluye la palabra así como el contenido temático del texto. Incluyendo en este proceso su conocimiento previo y experiencia.

Con relación a este punto, Eskey (citado por Puente, A. 1991) sostiene que “la lectura eficiente implica tanto la decodificación hábil como la relación de la información obtenida con el conocimiento previo que tiene el lector del tópico y del mundo. De esta forma, el buen lector se caracteriza tanto por la habilidad de reconocer palabras y frases rápida e independientemente del contexto, como a niveles cognitivos más altos, por el uso adecuado de estrategias de comprensión pertinentes (...)”.

Según García E. (1993) comprender un texto supone tres aspectos importantes vinculando, al lenguaje con el pensamiento y el conocimiento :

- *Tener conocimiento del significado de las palabras*
- Acceder al significado de los sintagmas
- Interpretar las intenciones y mensajes del texto

Modelo de Construcción – Integración (CI)

Nuestro estudio consideró, de base el Modelo Interactivo, por su mayor capacidad para explicar el proceso lector. Cabe resaltar, de acuerdo a Bruning R. et al (2012) en esta perspectiva, el *Modelo de Construcción – Integración* desarrollado por Kinsch (1988, 1998). El Modelo CI se constituye en una simulación que muestra cómo se representa e integra un texto con el conocimiento del lector.

El modelo de construcción-integración involucra dos fases, las cuales están fundamentadas en actividades y procesos psicolingüísticos y cognitivos de especial importancia. A continuación, detallaremos en qué consisten ambas:

- a) En la fase de *Construcción del Procesamiento* se activan los significados de las palabras, se forman las proposiciones, y se realizan inferencias respecto al contenido del texto. Es importante distinguir en esta fase dos procesos de construcción de la propia comprensión: la *Microestructura* del texto, que según Bruning et al (2012) se va realizando mediante el procesamiento de las palabras, frases y sintagmas u oraciones que la información del texto nos ofrece. La microestructura está conformada por las proposiciones del texto que están relacionadas por el lector y que responden a la capacidad de la memoria de trabajo, las inferencias y el vocabulario del lector. Los nodos proposicionales (asociaciones comunes a una red semántica) se activan automáticamente. Los elementos de la red, como pueden ser las palabras e ideas básicas, se vinculan en diferentes niveles de intensidad. También señala el autor mencionado, que -al mismo tiempo que se construye la microestructura- el lector va elaborando la *Macroestructura*, que viene a ser la construcción del significado general del texto de manera jerárquica y organizada. Esta estructura contiene las ideas principales, y como parte de ella se combinan el conocimiento y las inferencias desarrolladas por el lector.
- b) En la fase de *Integración* se organiza la red de elementos interrelacionados en una estructura adecuada y coherente. Según Bruning et al (2012), para que esto suceda es necesaria una especie de “poda” que elimina asociaciones que no encajan o no son necesarias. La red proposicional se activa y reactiva intensamente permitiendo una mayor y mejor organización de la lectura.

2.3.2. Riqueza léxica o Vocabulario

2.3.2.1. Definición y Tipos de Vocabulario

La Riqueza Léxica hace referencia al *vocabulario*, a la variedad de vocablos cuyo uso domina una persona, lo que supone el conocimiento y la aplicación del significado de cada palabra (Rey, 1962). Desde la perspectiva de Allende vendría a ser el *vocabulario con significado*. Este lexicón o diccionario mental es almacenado en la memoria semántica que desde el modelo de Quillian (Cuetos F., 2011) es considerada como una red, más o menos jerarquizada, que establece diversas relaciones en su interior.

En tanto va en aumento la capacidad cognitiva y psicolingüística, se incrementa progresivamente el vocabulario. El dominio del código lingüístico va constituyéndose así como uno de los aspectos determinantes para la comprensión del texto y la comunicación verbal. Existe una gran cantidad de estudios que así lo indican y destacan, el vocabulario es una de las medidas de mayor confianza sobre el nivel de desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, Hirsch (1972), (en Allende y Condemarin ,2002), encontró que las evaluaciones del vocabulario en niños preescolares presentan correlaciones significativas positivas con el posterior desempeño en la lectura. Según Sternberg (2011) “En niños, el tamaño del vocabulario se relaciona de manera positiva con la ejecución en un número de tareas de comprensión semántica, incluyendo la repetición (escrita y oral), las capacidades para decodificar y para extraer inferencias entre las oraciones (Hagtvet,2003). Un número de estudios sugiere que con el fin de saber el significado muestra de un texto, uno debería conocer casi el 95% de los vocablos allí empleados (Nation,2001; Read, 2000). Otras investigaciones proponen que para que alguien disfrute la lectura de un texto necesita entender cerca de 98% del vocabulario (Hu y Nation, 2000)” (p 413)

Pinzás J. (1995;1997) asume la propuesta de Mercer y Mercer (1993) y señala entre las destrezas o competencias requeridas en la comprensión de la lectura, las siguientes:

- a. Comprensión de palabras e ideas
- b. Desarrollo del vocabulario
- c. Comprensión literal

- d. Comprensión inferencial
- e. Evaluación
- f. Apreciación

(en Quesada R. et al 2001, p. 111)

Como se observa, entre las competencias necesarias para el proceso lector se toman en cuenta la comprensión de las palabras y el desarrollo del vocabulario. Estas destrezas, van evolucionando a partir del lenguaje oral, de aquellas experiencias tempranas en el uso del lenguaje que luego -con el debido aprendizaje- serán aplicadas al lenguaje escrito, logrando relacionar y otorgar significado a la palabra-oración y texto. Estas condiciones posibilitan que se construya el significado global y un modelo mental sobre lo que leemos.

La riqueza léxica (vocabulario) forma parte del conocimiento previo del lector, y éste es señalado como uno de los factores que se debe considerar desde edades tempranas en la comprensión lectora. “Un considerable número de estudios señalados han evidenciado que la comprensión de un texto depende en gran parte del conocimiento previo del lector y del papel que juega este conocimiento en el procesamiento de la nueva información. Si el lector puede activar los esquemas necesarios, la comprensión será fluida o de lo contrario se dificultará y será incompleta”. (Puente A.1991 p. 381)

Hirsch, E. D. (2007), quien dirigió su trabajo en torno a la idea de la alfabetización cultural, consideró que la lectura requiere no solo de una eficiente decodificación, sino de mayor conocimiento. Luego de realizar numerosos estudios sobre la naturaleza de la comprensión de textos, señala que actualmente hay consenso científico en considerar tres principios de gran influencia en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. Los principios son la fluidez, la amplitud de vocabulario (riqueza léxica) y el conocimiento del tema:

1. La fluidez en la lectura permite mayor concentración en la comprensión. Si una persona lee rápido, ha “automatizado” muchos de los procesos subyacentes de la lectura y le es factible dedicar atención consciente al significado del texto.

De acuerdo con el autor,

La fluidez en la decodificación se logra mediante una instrucción inicial precisa seguida de mucha práctica... también supera las limitaciones de la memoria de corto plazo captando rápidamente qué tipo de texto es, identificando rápidamente las palabras y entendiendo las conexiones gramaticales entre ellas y el nivel básico de la oración. (Hirsch, 2007,p 234)

2. La *amplitud de vocabulario* incrementa la comprensión y favorece un mejor aprendizaje.

Para Hirsh (...) los expertos en vocabulario coinciden en que una comprensión lectora adecuada depende de que una persona ya conozca cerca del 90 a 95 por ciento de las palabras de un texto. Conocer ese porcentaje de palabras le permite al lector captar la idea principal de lo que se está diciendo y, por consiguiente, adivinar correctamente lo que las palabras desconocidas probablemente significan. (Hirsch, 2007, p.238)

3. El *conocimiento del tema* aumenta la fluidez y el vocabulario, lo que permite una comprensión más profunda del tema.

El conocimiento del tema permite a los lectores dar sentido a las combinaciones de palabras y escoger entre los múltiples posibles significados de una palabra. Para usar eficazmente el vocabulario, el lector también necesita tener un nivel umbral de conocimiento de la materia que se está abordando; es lo que llamamos “conocimiento del tema. (Hirsch, 2007, p 240)

Como podemos apreciar en los principios propuestos, el vocabulario semántico ocupa un lugar importante en el proceso lector, este

vocabulario alude a mayor diversidad y precisión en la adquisición y uso de las palabras.

Tipos de Vocabulario

De acuerdo a Alliende y Condemarín, el vocabulario es concebido como las palabras que son empleadas por los hablantes de una lengua y puede ser activo o pasivo, el primero referido a las palabras que realmente usa un hablante y segundo respecto a las palabras que conoce pero que no se usa. Con respecto a nuestro estudio, el vocabulario o léxico vinculado a la lectura es el que posee significado. Alliende y Condemarín (2002), diferencian los tipos de vocabulario relacionados a la lectura:

En la actividad de la lectura hay dos vocabularios básicos: el vocabulario a “primera vista” (*sight word*) y el vocabulario de significado:

- a. El vocabulario a “primera vista”: incluye aquellas palabras que el alumno reconoce a primera vista, visualmente y con ayuda de su memoria auditiva. Su reconocimiento inmediato es coadyuvado por la familiaridad con la forma de la palabra y por la memoria auditiva que el sujeto tiene de ella.
- b. *El vocabulario de significado*: engloba todas aquellas palabras para la cual se posee un número de asociaciones mentales significativas. Cuando nos referimos a su vocabulario de lectura en los grados intermedios y superiores, en general nos referimos a su vocabulario de significado.

(Alliende F. y Condemarín 2002 M. p. 82).

2.3.2.2. Acceso léxico

El acceso léxico, es la capacidad para buscar y reconocer las palabras que deseamos y que están almacenadas en nuestra memoria semántica

(lexicón). El acceso léxico se activa en la comprensión y producción del lenguaje; es una habilidad psicolingüística que facilita nuestra comprensión lectora. Este proceso implica una serie de representaciones que integradas nos permiten el reconocimiento de la palabra (Belichón et al., 1992).

Las representaciones que suscita el acceso léxico de una palabra son:

- Una representación fonológica (fonemas, acentuación, unidades silábicas)
- Una representación ortográfica (secuencia de letras)
- Una representación morfológica (estructura lingüística, características de identificación)
- Una representación sintáctica (categoría gramatical y subcategorías gramaticales)
- Una representación del significado (rasgos básicos semánticos o un enunciado)
- Relación de conceptos asociados a la entrada léxica por su significado

Es así que cuando requerimos una palabra, en alguna tarea verbal, es difícil pensar que tan aparente simplicidad implique tantas representaciones. Desde su perspectiva cognitiva, sobre esta capacidad que tenemos, Robert Sternberg nos señala que la lectura involucra diversos procesos que se van complementando, y que el acceso léxico se caracteriza por ser interactivo, es decir el lector utiliza en el reconocimiento de la palabra, las características formales y perceptibles de las palabras además de conocimientos adquiridos de ellas.

“Un aspecto decisivo para la lectura es el **acceso léxico**, la identificación de una palabra que nos permite tener acceso al significado desde la memoria. La mayoría de los psicólogos que estudian la lectura opinan que el acceso léxico es un proceso interactivo. Combina información de múltiples niveles de procesamiento, como las características de las letras, las letras en sí mismas y las palabras formadas por las letras (Morton, 1969)” (Citado en Sternberg, R., 2011 pag.384)

2.3.2.3 Procesamiento semántico de la palabra

Tomando de base el acceso léxico, es importante señalar de acuerdo con Cuetos, F. (2011), que uno de los aspectos más interesantes en todo el proceso lingüístico, lo constituye el procesamiento semántico, por ser una actividad psicolingüística en la que constatamos cómo el lenguaje cobra importancia en la medida que va adquiriendo significado.

En la actividad lectora nuestro interés, como receptores, se dirige a la comprensión de lo que leemos, a darle significado a las palabras y oraciones, y en el emisor (el autor) se dirige a lograr activar representaciones en el lector. Cada palabra, por tanto se constituye en signo y símbolo, y para su comprensión es necesario el dominio progresivo del código lingüístico. Desde nuestra perspectiva psicolingüística consideramos que el valor de la palabra se centraría en su significado, que puede ser de carácter denotativo y connotativo. El significado denotativo refiere al contenido formal de la palabra que se usa en una comunidad lingüística; el significado connotativo refiere al uso personal de la palabra y está vinculado a las experiencias y emociones del hablante. Al respecto Berko (2010) nos señala lo siguiente “el conocimiento semántico hace referencia a toda información sobre una palabra, sus posibles significados y sus relaciones con otras palabras y referentes del mundo real. Un conocimiento incompleto impide la comprensión de un texto escrito” (p435).

Tener una visión integral sobre el procesamiento semántico implica considerar la influencia de diversos factores: biológicos, evolutivos, cognitivos, emocionales y socioculturales. Respecto al factor cognitivo debemos tener en cuenta que el acceso al significado de las palabras implica el ingreso a nuestro diccionario mental, llamado también lexicón, que en la memoria semántica se va organizando como una red de conocimientos. (Cuetos, F. 2011). Si bien el acceso a nuestro diccionario mental es automático, selectivo y muy rápido, el resultado se torna

consciente y refleja el conocimiento que hemos desarrollado y construido en nuestro devenir. Es así que desde niños, en la adquisición y uso del lenguaje, vamos clasificando y nombrando; los nombres van representando categorías, que se van usando cada vez con mayor frecuencia y que van incluyendo progresivamente nuevos ejemplos, formando redes semánticas.

En nuestro estudio, hemos considerado al acceso léxico y el procesamiento semántico como procesos psicolingüísticos que nos dan cuenta sobre la capacidad de las personas para acceder de manera rápida y certera a su memoria semántica y lograr así recuperar el significado denotativo de las palabras acertando con los ejemplos y usos adecuados en la evaluación de la riqueza léxica; de igual manera tener la capacidad de acceder a la palabra que fue omitida en el texto bajo la técnica cloze, logrando finalmente construir el significado de las oraciones y del texto.

2.3.3 Realidad sociolingüística y psicolingüística en el Perú

3.3.3.1 Modelo Sociolingüístico: Variedades del Español

El Perú es un país multilingüe y por ello multicultural. La lengua más extendida en el territorio nacional es el español pues cuenta con el mayor número de hablantes así como tiene mayor poder y se le relaciona con prestigio social. Además, existen en el Perú otras lenguas tanto en las regiones andina y amazónica. Escobar, A. (1976, 1978) realizó un estudio sociolingüístico de los dialectos o variedades del español en nuestro país y, en base al análisis de aspectos fonológicos y sintácticos, propuso que existen siete variedades sociolingüísticas. Los hablantes del español, según lo planteado, se dividen en dos grandes grupos: los hablantes maternos, quienes han tenido como lengua materna al español, y los hablantes no maternos, quienes la han adquirido como segunda lengua. Los Hablantes Maternos se subdividen a su vez en Ribereño y Andino, cada grupo se subdivide en otras variedades respectivamente: Ribereño costa y Ribereño selva entre los ribereños; Andino s.s., Sur-andino y Altiplánico entre los andinos. Los

hablantes no maternos, han adquirido el español como segunda lengua de manera impositiva y su lengua materna es el quechua o alguna lengua amazónica. Los Hablantes No Maternos constituyen el grupo Bilingüe, especialmente llamados por Escobar como “interlecto” por el impacto de la presión social en el uso del español. Este grupo se subdivide en dos variantes: bilingüe avanzado e incipiente, según la mayor o menor interferencia entre el español y el quechua.

2.3.3.2 Variables Psicolingüísticas

González, R (2006), planteó la necesidad de profundizar el estudio sobre la realidad psicolingüística en nuestro país, teniendo como base la realidad sociolingüística propuesta por Alberto Escobar, descrita anteriormente. El autor consideró importante explorar algunas dimensiones psicolingüísticas, tratando de abarcar el procesamiento verbal como:

- a) Percepción del habla: se refiere a la recepción de fonemas del español, a la estructuración discriminativa de las señales sonoras con valor significativo y distintivo.
- b) Asociaciones verbales: vienen a ser las articulaciones léxico-semánticas que favorecen la memoria y el aprendizaje. Se evaluó el tipo de asociación (paradigmática o sintagmática y la consistencia significativa)
- c) Memoria verbal: capacidad para almacenar, conservar y evocar sintagmas.
- d) Lectura de la Redundancia: referido a la capacidad para leer un sintagma incompleto. Comprensión verbal.
- e) Hábitos Verbales: referido a la producción del lenguaje como formas regulares de adaptación verbal.

El fundamento de los resultados, del estudio realizado por González demostró que nuestra realidad sociolingüística refleja una realidad psicolingüística. Las diversas variedades del español presentan diferencias significativas en todas las dimensiones psicolingüísticas estudiadas. El grupo Ribereño Costa obtuvo los mejores resultados, por la cercanía al uso de la norma standart de comunicación. Los niveles de máxima dificultad en desempeños psicolingüísticos son alcanzados por los bilingües quechua-español o grupo interlecto (avanzados e incipientes), quienes en términos de porcentaje llegan a perder entre el 46% y el 65% de información. Según el autor los resultados son devastadores ya que manifiestan una condición de marginación social y cultural. Las variedades andinas (grupos andinos, surandinos y altiplánico) se jerarquizan a nivel intermedio, perdiendo entre 14% y 22% de información. Este panorama psicolingüístico, estudiado por Raúl González, sigue vigente en nuestro país, todavía nos falta asumirnos en nuestra diversidad y promover la inclusión.

2.4. Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

H_i. Existe una correlación significativa entre la Comprensión Lectora y Riqueza léxica en estudiantes de diferentes variedades del español que culminan la secundaria en el Perú

2.4.2. Hipótesis Específicas

H₁ Existen diferencias significativas en comprensión lectora según la variedad del español en estudiantes que culminan la secundaria

H₂ Existen diferencias significativas en comprensión lectora según el grado escolar en estudiantes que culminan la secundaria

H₃ Existen diferencias significativas en comprensión lectora según el tipo de texto en estudiantes que culminan la secundaria

H₄ Existen diferencias significativas en riqueza léxica según la variedad del español en estudiantes que culminan la secundaria

H₅ Existen diferencias significativas en riqueza léxica según el grado escolar en estudiantes que culminan la secundaria

2.5. Definición de variables y conceptos

2.5.1. Identificación de Variables

a) **Para el análisis Correlacional:**

Variables asociadas : Comprensión Lectora y Riqueza Léxica

b) **Para el análisis comparativo:**

Variables Independiente : Variedades del español y Grado escolar.

Variables Dependientes : Comprensión lectora y Riqueza léxica

Variable Control : Estudiantes regulares que cursan el cuarto y quinto grado de secundaria

2.5.2. Definición de Variables

Definición Teórica

Comprensión Lectora, “es un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje que el autor representa y transmite a partir del texto y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector”. (Puente, A. 1991)

Riqueza Léxica (Vocabulario semántico), se refiere al “conjunto de palabras para la cual se posee un número de asociaciones mentales significativas”. (Alliende, 2002)

Variedades del español: Formas lingüísticas del español o castellano cuyos hablantes se ubican en determinados territorios del Perú. Connotan características sociolingüísticas y psicolingüísticas. (Escobar, A 1978 y González 2006)

Grado Escolar: Nivel educativo que corresponde a todo alumno/a matriculado en el Sistema Educativo durante el año escolar.

Definición Operacional:

Comprensión Lectora: Cantidad de aciertos en el completamiento de cada texto bajo el método Cloze teniendo en cuenta un valor máximo de 20 puntos por texto.

Riqueza Léxica (vocabulario): Cantidad de aciertos en el desarrollo de la Prueba de Riqueza y Precisión Léxica durante 5 minutos.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo : La naturaleza de la investigación la tipifica como un estudio Básico o Sustantivo

Diseño : La investigación tiene un diseño Correlacional-Comparativo
Se denomina correlacional porque se busca establecer el nivel de interacción entre las variables estudiadas.
Es comparativo porque se contrastarán los resultados obtenidos en las mediciones. Alarcón, R (2012) y Hernández, Fernández y Baptista (2010).

3.2 Población y muestra

Con el fin de realizar nuestro estudio, consideramos como población accesible a los estudiantes de colegios estatales que se encontraban culminando sus estudios básicos a nivel secundario.

El diseño de la muestra se consideró en base a un criterio no probabilístico de tipo intencional, considerando los aspectos sustanciales de representatividad. Se consideró la disponibilidad y facilidad, que ofrecieron algunos colegios, en la aplicación de la muestra tanto en Lima como en el interior del país.

La muestra se logró conformar por estudiantes de ambos sexos, que estaban culminando la educación básica secundaria (4to. y 5to.), procedentes de colegios nacionales y pertenecientes a diferentes variedades del español (Ribereño, Andino y Bilingüe).

El grupo Ribereño estuvo conformado por 257 estudiantes quienes residían en Lima, el grupo Andino por 500 estudiantes residentes en las provincias de Cusco, Huancayo, Huaraz, Huánuco y Tarma, y el grupo Bilingüe o Interlecto por 75 estudiantes residentes en Ayacucho.

Cada participante que conformó la muestra se seleccionó tomando en cuenta los siguientes criterios: Variedades del español (Ribereño, Andino, Bilingüe), grado escolar (4to. y 5to. de secundaria) y colegio de procedencia estatal. El Grupo Bilingüe o Interlecto fue seleccionado en referencia al conocimiento del quechua como lengua materna.

Al quedar seleccionada la muestra en base a estos criterios, la condición socio económica de los alumnos se consideró como media baja y baja.

Hemos considerado conveniente solo la participación de las instituciones educativas del estado, por abarcar el mayor número de estudiantes del país en general y de provincias en particular, en el Perú en el 2017 se ha registrado 1'927,444 matrículas de estudiantes de secundaria en el sector público.

La muestra total correspondió a 832 participantes, como podemos apreciar en la Tabla 1 que comprende la composición de la muestra en las diferentes variedades del español y en la Tabla 2 donde se hace referencia a la muestra por provincia.

Es importante precisar que los estudiantes antes de realizar las pruebas de riqueza léxica y comprensión lectora, respondieron un cuestionario para consignar algunos datos sociodemográficos generales, en él se incluyeron preguntas sobre algunos aspectos relacionados al proceso lector. Por ejemplo: Rendimiento académico, género, gusto por la lectura, área de preferencia vocacional, nivel educativo de los padres y lengua materna.

Los datos generales a consideración se han resumido en el Anexo 1:

- ✓ Con respecto al agrado por la lectura: el 91% de los estudiantes (757) respondieron que *sí gustan de la lectura*, este es un primer indicativo de que los estudiantes son conscientes de la importancia del proceso lector. La falta de programas que incentiven el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora es un factor que estaría incidiendo en esta contradicción: gustan leer, pero son lectores deficientes.
- ✓ En relación con el rendimiento académico, el mayor porcentaje de alumnos se ubicaron como regulares, con un porcentaje de 73.
- ✓ Tomando en cuenta las preferencias del área vocacional, encontramos que nuestros participantes gustaban tanto de materias vinculadas al área de las letras como de las ciencias.
- ✓ Con respecto a la muestra por género, el grupo femenino estuvo constituido por 500 participantes (60.1%) y el grupo masculino por 332 participantes (39.9 %).
- ✓ Con relación al nivel educativo de los padres los datos no fueron completados en su totalidad, los estudiantes tenían duda con respecto al nivel educativo de sus padres

Tabla 1

Composición de la muestra para las diferentes variedades del español

Variedades del español	Casos	Porcentaje
Ribereño	257	30.9
Andino	500	60.1
Bilingüe	75	9.0
Total	832	100.0

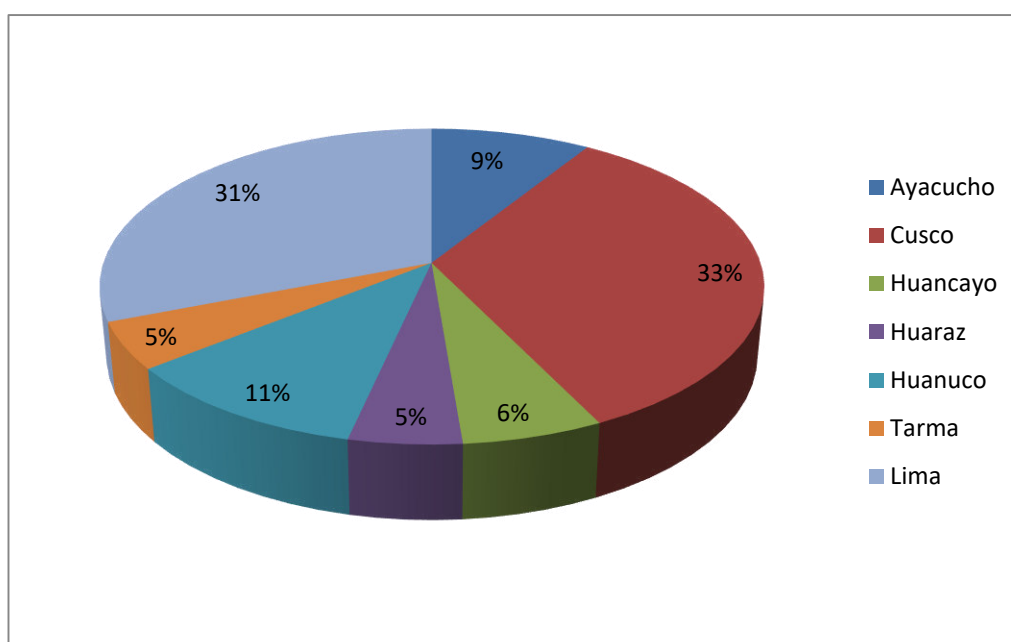


Figura 1 Sectorial de la distribución muestral

Tabla 2

Composición de la muestra por provincias

Provincia	Casos	Porcentaje
Ayacucho	75	9.0
Cusco	280	33.7
Huancayo	50	6.0
Huaraz	40	4.8
Huánuco	90	10.8
Tarma	40	4.8
Lima	257	30.9
Total	832	100.0

**Figura 2 Sectorial de la composición muestral por provincias**

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de Información

3.3.1 La Técnica CLOZE:

La técnica o test Cloze constituye un procedimiento de carácter cuantitativo y objetivo que se utiliza para la evaluación de la comprensión lectora. Es un test de completamiento de textos a los que se le ha suprimido palabras de acuerdo con criterios previamente establecidos.

El test Cloze, fue diseñado originalmente por Wilson L. Taylor en 1953, como una medida para medir la comprensibilidad de los textos escritos (legibilidad). En 1959, J. B. Carroll, realizó un análisis factorial de ejercicios de completamiento de frases, utilizando un patrón normativo y concluyó que este procedimiento era una prueba adecuada del conocimiento de la lengua materna. A partir de la década de los 70, el procedimiento Cloze ha sido muy utilizado, tanto en la evaluación de la legibilidad de los textos como en la comprensión lectora, constituyéndose además en una técnica de enseñanza del proceso lector (Condemarín y Milicic, 1988).

Taylor (1953), consideró a este procedimiento como “una nueva herramienta para estimar el grado de efectividad de la comunicación” como “un útil psicológico que permite evaluar el grado de correspondencia total entre las habilidades de codificación del emisor y las de decodificación del receptor” (en Puente A. 1991, p 415).

Elaboración

La técnica Cloze consiste en preparar un texto que puede tener entre 50 y 250 palabras y omitir una de cada cinco palabras. Las palabras omitidas se sustituyen por espacios en blanco, teniendo en cuenta que todos los espacios o líneas en blanco, deben tener la misma longitud para evitar proporcionar alguna información o pista sobre las palabras.

Los párrafos o textos pueden ser elegidos al azar de muestras de lecturas representativas que se consideren adecuadas para los fines de la

investigación o programa que se desee implementar. Cada párrafo debe tener un sentido o significado completo, de tal manera que su comprensión dependa del sentido total del texto. Con el propósito de establecer el ingreso y cierre del texto se consideran las siguientes pautas para la comprensión del texto, es importante mantener sin omisiones, la primera y última oración del texto.

Administración

Luego de preparar el texto y entregarles el material a los lectores, se imparten las instrucciones en forma clara y precisa. Los participantes deben intentar completar cada uno de los espacios, con la palabra que falta, utilizando para ello el contexto gramatical y semántico. El tiempo no es restringido.

Para realizar una buena aplicación, de acuerdo con Condemarín y Milicic (1988), debemos considerar lo siguiente:

- 1) El ambiente de aplicación, las condiciones físicas del lugar: la iluminación y cuidar de los posibles distractores que podrían interferir en su concentración.
- 2) Se deben incluir algunos ejemplos a fin de ejercicio y mayor comprensión de la tarea que debe realizar el lector.
- 3) En la elaboración de las instrucciones debemos tener en cuenta la edad, experiencia y familiaridad del lector con el método Cloze. Si se utiliza la modalidad tradicional, se brindarán las siguientes instrucciones: “En las oraciones de esta lectura se han omitido varias palabras y estos espacios en blanco se han reemplazado por una línea. La palabra que falta puede ser muy corta o larga, la extensión de la línea es siempre la misma. Ustedes tienen que descubrir las palabras que faltan y escribirlas en la hoja de respuesta. Sólo se debe escribir una palabra por cada espacio en blanco”.
- 4) Explicar y aclarar sobre el objetivo de la prueba: no serán calificados con nota, serán consideradas positivas las respuestas que sintácticamente y semánticamente sean correctas, y no serán consideradas las faltas ortográficas.

- 5) En el desarrollo de la prueba se emplea el tiempo que consideren necesario, se limitará el tiempo solo si se observa que los esfuerzos que realiza el estudiante no son efectivos y producen frustración.
- 6) Es recomendable numerar cada espacio en blanco. Todos los espacios deben ser de igual longitud.
- 7) Es importante utilizar una hoja de respuesta, para facilitar la corrección de la prueba.

Puntaje e interpretación

La valoración de la prueba puede hacerse, básicamente, mediante dos técnicas:

- Forma A: Se considera como respuesta correcta aquella palabra que es similar a la palabra eliminada (palabra original).
- Forma B: Se acepta como respuesta correcta, aquella palabra que coincida con el campo semántico del término suprimido.

Los partidarios de la Forma A, consideran que posee la ventaja de eliminar toda subjetividad en el proceso de corrección y por tanto se economiza tiempo. Los partidarios de la Forma B piensan que lo más importante es que el lector capte el mensaje del texto aún cuando no descubra exactamente las palabras originales. Según Condemarín y Milicic, (1988,1990)

A partir de las evidencias experimentales no habría ventajas en aceptar sinónimos cuando el objetivo principal es la evaluación de la legibilidad o la estimación de las habilidades de los estudiantes para satisfacer las exigencias del texto. Sin embargo, el criterio difiere cuando los objetivos de la evaluación son realizar un diagnóstico o desarrollar las habilidades del estudiante desde el punto de vista de su relación interactiva con el texto. (p. 18)

De acuerdo con Condemarín y Milicic (1988,1990), la valoración se realiza por el número de aciertos. “El número de respuestas correctas se divide por el total de espacios en blanco y el resultado se multiplica por cien, con lo que se obtiene el porcentaje de respuestas correctas”. (Condemarín y Milicic, 1990)

El porcentaje de respuestas que se obtiene permite ubicar el nivel de competencia lectora, de acuerdo con la clasificación alcanzada por Betts, (citado por Condemarín y Milicic, 1988, 1990) respecto a los Niveles de Competencia Lectora: Independiente, Instruccional y Frustración. En el nivel independiente, el estudiante realiza la lectura con fluidez, precisión y comprensión cometiendo escasos errores o equivocaciones. En el nivel instruccional la lectura es medianamente fluida y en el nivel de frustración se manifiesta comprensión deficiente, carente de fluidez y presenta muchos obstáculos en el reconocimiento de las palabras.

Así se estableció que “las respuestas correctas entre 44 y 57 por ciento indican un nivel Instruccional, los puntajes por debajo del 44 por ciento indican un nivel de Frustración, y sobre el 57 por ciento indican nivel Independiente” (Condemarín y Milicic, 1990).

La comparación de las diversas puntuaciones permite determinar a quién se considera mejor lector, o qué texto es más fácil o difícil de comprender.

Validez

Los estudios sobre la validez de la técnica Cloze (Puente A. 1991) para evaluar la comprensión lectora, han utilizado como criterio distintos tipos de pruebas estandarizadas de comprensión, así como también test de vocabulario entre otros. Bormuth, (1967) resume las investigaciones con relación a la validez concurrente de la prueba Cloze, las correlaciones obtenidas oscilan de 0.30 a 0.80. (en Condemarín y Milicic, 1990)

González, R. y Quesada, R. (1997) presentaron la validez del instrumento a partir de los coeficientes de correlación entre los diversos textos. Se obtuvieron correlaciones significativas a la p. de 0.01, concluyendo además que los textos son de alto poder diferenciador.

Confiabilidad

La fiabilidad del Cloze, alcanzada con el método test-retest, señala altos índices de correlación. Taylor en 1975, obtiene una confiabilidad de 0.74 a 0.88 para una prueba de 80 ítems en aplicaciones colectivas. Klare en 1971 y Bormuth en 1962 encontraron niveles de confiabilidad equivalentes, que oscilaban entre 0.76 y 0.94. En aplicaciones sucesivas para un mismo sujeto se observa una confiabilidad ligeramente inferior. Pareciera que el test Cloze, se ve influenciado por algunas características de personalidad o algunas formas de pensamiento. Rankin (1980) ha concluido que niveles altos de ansiedad inciden en forma negativa sobre el desempeño del sujeto. Readance (1980) comprueba que los sujetos con un estilo cognitivo independiente obtienen mejores resultados que los de estilo dependiente. (En Condemarín y Milicic, 1988, 1990)

Prueba de Riqueza y Precisión Léxica

Cuadro N° 1 Ficha Técnica

Nombre	Prueba de Riqueza y Precisión Léxica
Autor	André Rey
Procedencia	Buenos Aires 1962
Editorial	Kapeluz Editores
Aplicación	Individual y colectiva
Duración	5 minutos
Finalidad	Evaluación del vocabulario semántico y precisión léxica
Baremos	Baremos para estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana (Quesada R., Ecurra M. y Delgado A. 2001)

Con la fin de investigar sobre la relación existente entre el vocabulario que posee el lector y la comprensión lectora escogimos utilizar la prueba de Riqueza y Precisión Léxica desarrollada por André Rey en 1962 (Quesada et al. 2001)

Como menciona Quesada et al (2001), la prueba es bastante adecuada para evaluar el vocabulario semántico en su riqueza y precisión:

“Esta prueba está basada en relaciones elementales de clase a especies. Se propone como palabra estímulo, un concepto concerniente a una clase, por ejemplo “Oficios”, y el participante debe encontrar y escribir rápidamente dos palabras que designen especies que forman parte de la clase, en nuestro ejemplo las respuestas podrían ser: panadero, zapatero. En una persona cuyo vocabulario es rico y está bien organizado, esta pequeña operación lógica no demanda mayor esfuerzo. Su vocabulario, por lo mismo que es preciso, posee innumerables relaciones de clase a especies. La prueba evalúa el grado de integridad del uso del vocabulario semántico, frecuente en la actividad lectora en niveles escolares intermedios y superiores” (Quesada et al ,2001, p112).

Es importante aclarar que las palabras estímulo son adecuadas para el nivel educativo de los estudiantes, ya que todo estudiante de secundaria o de niveles superiores han podido aprenderlas durante sus años de estudio, sus interacciones sociales y/o sus lecturas. Las palabras estímulo se caracterizan además por ser nominales y de tipo contenido (sustantivos, verbos, adjetivo por ejemplo), es decir tienen significado por sí mismas, a diferencia de las palabras funcionales que sirven para determinar o enlazar (artículos, preposiciones por ejemplo).

Esta prueba que evalúa el vocabulario semántico, contiene un “banco de palabras” que corresponde a las 60 palabras estímulo, logrando de acuerdo a la competencia del sujeto su reconocimiento y ejemplificación en un corto tiempo (Ver anexo 6). Los ítems o palabras de la prueba van precedidas por dos ejemplos, que se deben resolver antes de iniciar la prueba.

Quesada, R. et al (2001), como parte de la investigación sobre riqueza léxica en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana adaptaron la prueba Riqueza y precisión léxica, se realizaron reajustes en los conceptos, siendo algunos conceptos reemplazados por otros con un valor discriminativo mayor. (Ver Anexo 3). De igual manera se obtuvieron baremos para estudiantes de secundaria de primero a quinto grado de Lima Metropolitana, y concluyeron que la prueba es adecuada para los objetivos que se propone.

3.4 Procedimiento de recolección de datos

En vista que nuestro trabajo consideró a los alumnos de cuarto y quinto de secundaria, hablantes de diferentes variedades del español en el Perú, de acuerdo con la propuesta de Alberto Escobar, se ubicaron los lugares de acceso para cada una de las variedades y luego de seleccionar la muestra, se realizaron los contactos necesarios con las instituciones educativas, solicitando los permisos requeridos para la aplicación de los instrumentos. Así, con la aprobación de cada una de las instituciones educativas, se programaron las aplicaciones. Las evaluaciones se realizaron de manera colectiva y se contó con personal de apoyo. A continuación, se explicará el procedimiento que se utilizó para las evaluaciones de cada una de las variables psicolingüísticas: Comprensión Lectora (Método Cloze) y Riqueza Léxica (Prueba de riqueza y precisión léxica):

Método Cloze

Para evaluar la Comprensión Lectora se utilizaron cinco textos con temáticas diferentes y acorde al grado de estudios. Estos textos fueron seleccionados por González, R. y Quesada R (1997) y González, R. (2006):

Texto informativo :	“El niño y la familia”
Texto documentario:	“Tipos de hogar en Perú”

Texto de cálculo	:	“El menú”
Texto científico	:	“Viaje a las estrellas”
Texto literario	:	“El viejo y el mar”

Los textos corresponden a lecturas adecuadas para los estudiantes, algunos textos son básicos y otros de carácter complementario, posibles de ser comprendidos por quienes culminan la secundaria. De acuerdo a González y Quesada (1997), los textos básicos evalúan la lectura en tres áreas, el primer texto evalúa alfabetización en prosa (ejemplo: artículos de prensa), el segundo texto evalúa alfabetización documental (manejo de información contenida en, gráficos) y el tercero evalúa alfabetización numérica (poder desarrollar operaciones numéricas simples a partir de la información del texto). Los textos cuarto y quinto (de ciencia y literatura) son llamados textos complementarios, porque su comprensión exige un mayor nivel de conocimiento que los tres anteriores.

Los textos en general contienen cada uno 120 palabras como promedio, y se han sustraído de cada texto 20 palabras para evaluar su comprensión. (Ver Anexo 5).

Los cinco textos seleccionados y elaborados bajo la técnica CLOZE se aplicaron en una sola sesión de forma colectiva, durante una hora. Se explicaron las instrucciones en forma detallada a fin de evitar dudas y equívocos. La tarea de los estudiantes consistió en completar con una sola palabra cada espacio o línea vacía del texto. Si los alumnos incurrieran en error podían borrar la palabra equivocada, tantas veces como querían. Los estudiantes no podían realizar comentarios entre compañeros ni preguntas al instructor durante la realización de la prueba.

La forma de calificación se determinó en un punto por cada palabra correctamente identificada; se consideró la Forma B del CLOZE Tradicional, que consiste en asumir como palabra correcta, la palabra que pertenece al mismo campo semántico de la palabra suprimida o bien ser un sinónimo. De

acuerdo con lo propuesto por Condemarín (1990), la forma B es la más adecuada para evaluar la comprensión de lectura con fines diagnósticos.

Los niveles de comprensión se establecen en términos de porcentaje, convirtiéndose así en calificaciones cualitativas, (Condemarín, 1990). La interpretación de las calificaciones es la siguiente (Condemarín, 1990)

- ✓ Primer Nivel: Independiente (puntajes por encima del 75%); se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión, se entiende la estructura total del texto. Puede diferenciarse en este nivel los rendimientos buenos (75%-85%) de los rendimientos excelentes (90%-100%). El lector independiente comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico. Es un lector autónomo.
- ✓ Segundo Nivel: Dependiente (44%-74%); el sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que o no se han comprendido o se olvidan fácilmente. Pueden diferenciarse también dos niveles. Por debajo del 58% el sujeto enfrenta mucha dificultad con el texto (subcategoría diferencial). Por encima del 58% está en mejores condiciones para un apoyo instruccional (subcategoría instruccional).
- ✓ Tercer Nivel: Deficitario (por debajo del 43%); el sujeto tiene serias dificultades para la comprensión del texto; el sujeto no tiene prerrequisitos para esta lectura que carece para él de legibilidad. Pueden diferenciarse también dos niveles: el pésimo por debajo del 29% y el malo entre 30% y 43%.
El nivel deficitario también se denomina de frustración, y correspondería a una condición de *analfabetismo funcional*. (González R. 2006, p. 161-162)

Tabla 3***Reducción de puntajes a porcentajes y calificaciones***

Puntos	00-05	06-08	09-11	12-14	15-17	18-20
%	00-29	30-43	44-57	58-74	75-89	90-100
Subcategorías	Pésimo	Malo	Diferencial	Instruccional	Bueno	Excelente
Lector	Deficitario		Dependiente		Independiente	

Fuente. González, R. 2006, p.230

Aplicación de la Prueba de Riqueza y Precisión Léxica:

En nuestro estudio la prueba de la riqueza y precisión léxica, fue aplicada minutos antes de los textos de comprensión lectora. Las instrucciones enfatizaron los ejemplos propuestos en la prueba, se aplicó durante cinco minutos, el tiempo fue controlado con cronómetro. Se otorgó un punto por cada palabra acertada. Cada ítem puede obtener un máximo de dos puntos. Considerando que son 60 ítems se totaliza 120 puntos como máximo.

Para la realización de la prueba, las instrucciones se indicaron de la manera siguiente:

“Antes de pasar a realizar la prueba, les voy a decir una palabra que designa un grupo o una categoría de cosas o de individuos. Encuentren rápidamente otras DOS palabras que designen a objetos o seres pertenecientes al grupo indicado”. Se les presentan los dos ejemplos, y luego de realizarlos y aclarar dudas ,se les dice: Recuerden que son máximo dos palabras, escriban rápidamente porque es con tiempo limitado, si encuentran una sola palabra y no recuerdan otra, escríbanla y pasen al número siguiente; si no conocen el concepto pasen a la que sigue, no pierdan demasiado tiempo en pensar. Pueden iniciar la tarea”. (Quesada et al., 2001)

La administración de la prueba puede realizarse de forma individual o colectiva y el tiempo asignado es de 5 minutos exactos.

Corrección:

En relación a la corrección de la prueba de Riqueza y precisión léxica se han señalado los siguientes criterios:

- a) Asignar 1 punto para toda palabra simple o compuesta que represente de manera precisa una especie de la clase o concepto.
 - b) Si las dos respuestas son palabras sinónimas solo cuentan por una palabra.
 - c) Dos seres de sexo diferente, que pertenecen a la misma especie, solo se puntúa como 1. Ejemplo: para parentesco primo-prima.
- (Quesada et al., 2001 p113)

3.5 Estrategias para el análisis de datos

En base a la naturaleza de los datos, se lograron aplicar los siguientes estadísticos:

- a) Análisis Correlacional de Pearson, para establecer el nivel y grado de relación existente entre nuestras variables psicolingüísticas.
- b) Análisis de varianza de un factor (AVAR) aplicado al diseño multigrupo
- c) Prueba de significación de Scheffé para determinar la existencia de diferencias específicas entre los grupos estudiados.
- d) Análisis factorial de varianza, para estudiar el efecto individual y combinado de dos variables independiente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

4.1 Relación entre Comprensión Lectora y Riqueza léxica

Al aplicar el análisis correlacional de Pearson, hemos obtenido una correlación positiva entre ambos factores, de 0.46, correlación significativa y moderada, $p < 0.05$ (ver tabla 4). Igualmente se realizó el análisis correlacional entre la Comprensión Lectora y Riqueza Léxica para cada una de las variedades de español, encontrándose correlaciones significativas $p < 0.05$ (ver tabla 5). La correlación de mayor nivel se da en el grupo Bilingüe (0.59), inclusive considerando el tipo de texto (anexo 4).

Tabla 4

Análisis correlacional entre Comprensión lectora y Riqueza léxica

	r
Comprensión lectora y Riqueza léxica	0.46*

* Significativo $p < 0.05$

Tabla 5

Análisis correlacional entre Comprensión lectora y Riqueza léxica en las diferentes variedades del español

Variedades del español	r
Ribereño	0.37*
Andino	0.38*
Bilingüe	0.59*

* Significativo $p < 0.05$

4.2 Niveles de Comprensión Lectora.

Los resultados comparativos de promedios y porcentajes alcanzados por nuestros estudiantes, en función a las diferentes variedades del español, para cada una de las lecturas, se pueden apreciar en la tabla 6 y tabla 7

Tabla 6

Puntuaciones promedio de Comprensión lectora obtenidas en diferentes textos en función a las variedades del español

Tipos de textos	Variedades del español		
	Ribereño	Andino	Bilingüe
Informativo	8.79	7.61	5.52
Documentario	8.22	7.51	5.72
Cálculo	7.31	5.24	3.56
Literario	8.14	6.38	2.61
Científico	3.89	2.99	1.42
Total	7.27	5.95	3.77

Tabla 7

Porcentajes de rendimiento y niveles de lectura en función a las variedades del español

Tipos de textos	Variedades del español		
	Ribereño	Andino	Bilingüe
	44 %	38%	28 %
Informativo	Diferencial Dependiente	Malo Deficitario	Malo Deficitario
Documentario	43% Malo Deficitario	38% Malo Deficitario	29% Malo Deficitario
Cálculo	37% Malo Deficitario	26% Pésimo Deficitario	18% Pésimo Deficitario
Literario	41% Malo Deficitario	32% Malo Deficitario	13% Pésimo Deficitario
Científico	19% Pésimo Deficitario	15% Pésimo Deficitario	7% Pésimo Deficitario
Total	36% Malo Deficitario	30% Malo Deficitario	19% Pésimo Deficitario

El grupo Ribereño, a pesar de tener mayores puntajes, no llega a alcanzar los puntajes satisfactorios. Los puntajes menores se evidencian en el grupo bilingüe y, como grupo intermedio, puntúa el grupo andino. Los tres grupos, en la lectura de los textos informativo y documentario, han obtenido mejores puntajes. Los puntajes menores se ubican para las tres variedades en los textos de cálculo y científico, seguidos del texto de literatura. Los

puntajes promedio han sido convertidos a porcentajes y éstos han sido calificados según los niveles de comprensión lectora.

Se utilizó el análisis de varianza y la prueba de significación de Scheffé para comparaciones entre medias. Los resultados verifican que las diferencias entre las variedades del español respecto a la comprensión lectora son consistentemente significativas (tabla 8).

Tabla 8

Puntuaciones promedio de Comprensión lectora en función a las variedades del español

Variedades del español	Promedio	D.S	F
Ribereño	7.27	3.06	46.85*
Andino	5.95	2.65	
Bilingüe	3.77	2.50	
Total	5.66	2.74	

Significativo $p < 0.05$

Comprensión lectora y grado escolar:

La tabla 9, nos presenta los promedios alcanzados en comprensión lectora por grado escolar y variedades del español. Utilizando el Análisis Factorial y en consideración a estas dos variables, con respecto al grado escolar no se presentan diferencias significativas en los resultados. Pero en relación con los efectos de interacción: variedades del español–grado escolar, en la comprensión lectora encontramos diferencias significativas. Podemos asumir que estos dos factores se encuentran asociados, tanto en 5to. como en 4to. grado, los puntajes más altos en comprensión lectora lo alcanzan el grupo Ribereño seguido del grupo Andino y por último el grupo Bilingüe.

Tabla 9

Puntaje promedio de la Comprensión lectora en función a las diferentes variedades del español y grado escolar

Variedades del español	Cuarto año	Quinto año
Ribereño	6.28	7.53
Andino	6.05	5.89
Bilingüe	4.24	3.23

4.3 Niveles de Riqueza léxica

En el presente estudio hemos querido resaltar la importancia de la Riqueza Léxica o vocabulario semántico, como un factor importante en el desempeño lector; en la tabla 10, apreciamos los promedios obtenidos por los estudiantes de las diferentes variedades del español. Los resultados nos indican que el grupo Ribereño obtuvo un promedio de 39.5, luego tenemos al grupo andino con un promedio de 35.8 y por último al grupo bilingüe con un promedio 22.5. Las diferencias encontradas son significativas.

En la tabla 11 presentamos los promedios obtenidos en Riqueza y precisión léxica por grado escolar en cada una de las variedades del español, con respecto a los efectos individuales y luego a la interacción entre variedades del español y grado escolar también se encontró que las diferencias son significativas. Los Ribereños obtienen mejor puntaje en riqueza y precisión léxica, y los bilingües obtienen los resultados más bajos en vocabulario tanto en 5to como en 4to grado.

Tabla 10

Puntuaciones promedio de Riqueza y precisión léxica en función a las diferentes variedades del español

Variedades del español	Promedio	D.S.	F
Ribereño	39.53	13.69	33.51 *
Andino	35.84	16.94	
Bilingüe	22.52	9.99	
Total	35.53	16.16	

*** Significativo $p < 0.05$**

Tabla 11

Puntuaciones promedio de la Riqueza y precisión léxica en función a las diferentes variedades y grado escolar

Variedades del español	Cuarto año	Quinto año
Ribereño	40.31	39.34
Andino	31.18	38.19
Bilingüe	24.90	19.80

CAPITULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

En relación con la Hipótesis Principal, los resultados obtenidos en el presente estudio demostraron que existe un grado de correlación positiva entre Comprensión lectora y Riqueza Léxica (vocabulario), r 0.46. Al igual que Suárez A., Moreno J.M. y Godoy M. (2010), confirmamos, por tanto, una correlación positiva entre comprensión lectora y riqueza léxica. Asimismo, destacamos que si bien es claro que no es el único factor de influencia en la Comprensión Lectora, debemos reconocerla de forma prioritaria ya que como afirma Hirsch (2007), el conocimiento semántico de las palabras aumenta la comprensión, fluidez y aprendizaje en la lectura. En coincidencia con Sternberg (2011), consideramos que la capacidad de entender un texto está en relación al conocimiento del significado de las palabras. De esta manera, podemos estar seguros que al estimular el desarrollo léxico desde los primeros años también estamos contribuyendo en la formación de mejores lectores.

Respecto al análisis de la correlación obtenida, en función de la variedad lingüística del español en el Perú, cabe resaltar en el grupo bilingüe un mayor resultado en la correlación (r 0.59), dato que reflejaría la importancia del conocimiento de las palabras para obtener mejores resultados en la

comprensión de la lectura - tomando en cuenta que el español es su segunda lengua. Ello nos plantea la necesidad de mejorar la calidad educativa en todos sus aspectos así como de afianzar el programa de Educación Intercultural Bilingüe, fortaleciendo constantemente el conocimiento previo del lector.

Los datos obtenidos sobre el desempeño lector de nuestros estudiantes de secundaria en el ámbito nacional indican un nivel de lector deficiente, lo que quiere decir que nuestros estudiantes experimentan serias dificultades en el acceso a los significados del texto. El puntaje promedio para toda la muestra fue de 5.66 equivalente al 30% de rendimiento, lo que corresponde al nivel de lector deficitario. Nuestros resultados corroboran los hallados por González R. y Quesada R. (1997) y nos revela que la educación secundaria no está cumpliendo con uno de sus objetivos primordiales: preparar a los estudiantes en el dominio del lenguaje y el acceso a una adecuada lectura. Esta situación repercute en el desarrollo de las habilidades cognitivas de nuestros estudiantes y va sedimentándose desde edades iniciales de la lectura.

En términos de alfabetización, nuestros estudiantes de secundaria, en general, se ubican – a pesar de ser alfabetos reales – como analfabetos funcionales. Es decir, tienen dificultad para procesar y comprender fluidamente la lengua escrita, condición que podría limitarlos en el futuro de múltiples maneras: no afrontando con éxito las demandas de la modernización, presentando dificultades para incorporarse a la cultura contemporánea y lograr realizar los cambios necesarios para cumplir sus metas personales.

Con relación a las hipótesis específicas comparativas, hemos comprobado que el comportamiento lector de nuestros estudiantes difiere según la variedad del español que han adquirido y utilizan en su comunicación. Los Ribereños, con un mejor conocimiento del código, obtienen los mejores puntajes en todos los textos, a un nivel intermedio se ubican los Andinos y, por último, los Bilingües obtienen los puntajes más bajos. Esta situación nos muestra un escenario de marginalidad educativa en nuestro país, pues si la educación no es intercultural no atiende los contextos reales

de los educandos que se diferencian del resto por sus rasgos lingüísticos y socioculturales. Ello es evidenciado cuando comprobamos las dificultades que presenta el grupo Bilingüe en la comprensión de los textos, ubicándose en la subcategoría pésimo del nivel deficitario de la lectura (condición que se sigue manteniendo con el paso de los años). Raúl González (2006), a partir de su investigación sobre la realidad psicolingüística en el Perú, nos alertaba: “Los grupos dialectales son afectados de diferente manera y con desigual intensidad (...) los niveles de máxima ineficacia en el procesamiento de la información y por tanto con serias dificultades en la comunicación son los alcanzados por los bilingües”

Los resultados respecto al tipo de texto, los analizaremos en forma secuencial: como comentamos anteriormente, el promedio obtenido por nuestros estudiantes en la lectura de los textos (informativo, documentario, cálculo, literario y científico), nos confirma la presencia de diferencias significativas en función de las diferentes variedades del español. Los Ribereños obtienen mejores resultados ($M=7.27$), seguidos de los Andinos ($M=5.95$), y luego los Bilingües ($M=3.76$), con los puntajes más bajos. Es importante observar que, en los textos, los puntajes promedio para todos los grupos se incrementan en textos de mayor acceso (informativo y documentario), ya que el contenido de éstos es más sencillo, pero en textos que requieren mayor conocimiento académico disminuye (cálculo y científico). Los bajos puntajes para todos los grupos, en el texto científico, nos indican el escaso acercamiento de nuestros estudiantes al *conocimiento científico*, preocupación compartida en el informe de la Prueba PISA 2015, que incluyó la evaluación de competencia científica por considerarla muy importante para el desarrollo del individuo y lo que éste puede aportar a la sociedad. A pesar del incremento señalado en los textos iniciales, estos puntajes alcanzan porcentajes bajos, correspondiéndole aún un nivel *lector deficitario*. Esto nos lleva a pensar que el grado de perturbación en el desarrollo de la comprensión lectora alcanza los niveles básicos de comunicación, algo que debe preocuparnos y comprometernos como psicólogos.

En los resultados respecto a la relación entre comprensión lectora y grado escolar, hemos encontrado que los puntajes obtenidos en cuarto y quinto de secundaria, para cada una de las variedades del español, son similares. No se evidencia de esta manera, mayor desarrollo de estrategias lectoras en los alumnos de quinto con respecto al grado anterior. Esta situación, es frecuente porque se sigue considerando a la comprensión lectora como un proceso posterior, al cual debe llegar un alumno de manera individual, solo por el hecho de decodificar. En realidad, en nuestro país no existe la convicción de fomentar, de manera especial, un adecuado desarrollo del lenguaje desde etapas iniciales con el objetivo de permitirnos, un acceso adecuado al significado del texto.

Con relación a los resultados sobre riqueza léxica en los estudiantes de secundaria, encontramos que los Ribereños poseen un léxico más organizado y preciso que los Andinos y los Bilingües. Los bilingües alcanzan un puntaje de 22.5, que viene a ser casi la mitad de lo obtenido por los Ribereños (39.5). Estos resultados señalan, por un lado, la importancia del conocimiento organizado previamente en el lector y que aporta en la comprensión de la lectura, y, por otro lado, la influencia de un bajo nivel léxico en el desempeño lector de los estudiantes bilingües. La dificultad de los estudiantes se centró no solo en el desconocimiento de la palabra (ej. Especies) sino en la falta de precisión (Ej Cereales, confundido por marcas comerciales de cereales). Por ello es fundamental contar con programas educativos que tomen en cuenta el incremento del vocabulario semántico, con sentido pleno y preciso. En este sentido estaríamos de acuerdo con lo propuesto por Hirsch (2007) “El lenguaje no es una esfera aislada de actividad sino nuestra herramienta humana fundamental para relacionarnos con el mundo. La mejor manera de ampliar el lenguaje de los alumnos es ampliando su comprensión de aquello a lo que el lenguaje refiere”

Respecto a la relación Riqueza Léxica – Grado escolar, los puntajes tanto para cuarto como para quinto de secundaria favorecen a los Ribereños. Los Andinos ocupan el lugar intermedio y por último los Bilingües. Solo en el grupo Bilingüe se encontró que los estudiantes de cuarto grado superan

significativamente a los de quinto, y se asume esta diferencia como una característica particular de la muestra.

Baremos de Comprensión Lectora y Vocabulario:

Como un resultado adicional de nuestro estudio se han elaborado los siguientes baremos (Ver anexo 8):

- a) Baremos para estudiantes Ribereños de cuarto y quinto de secundaria.
- b) Baremos para estudiantes Andinos de cuarto y quinto de secundaria.
- c) Baremos para estudiantes Bilingües de cuarto y quinto de secundaria

5.2 Conclusiones

En acuerdo a los resultados obtenidos en nuestro estudio podemos concluir lo siguiente:

1. Hemos obtenido una correlación positiva entre comprensión lectora y riqueza léxica ($r\ 0.46$), lo cual demuestra una relación adecuada entre la estructura del conocimiento a partir del significado de las palabras y la comprensión lectora, por lo que aceptamos la hipótesis principal.

La comprensión lectora mejorará en tanto nuestra atención también se dirija a conocer cómo se construyen y organizan los significados de las palabras y el conocimiento del mundo, lo que nos exige mayor reflexión acerca de la enseñanza de las palabras, la conformación del vocabulario, la precisión al utilizarlo y la constante capacidad de seguir organizando conceptos en relación al significado de las palabras.

El vínculo entre riqueza léxica y comprensión lectora se hace más evidente en los hablantes que utilizan el español como segunda lengua, confirmando de esta manera que la riqueza léxica favorece la comprensión del texto en tanto la palabra adquiere significado.

2. Luego de evaluar la comprensión lectora bajo la técnica Cloze en los estudiantes de secundaria que hablan el español en sus diferentes variedades, encontramos diferencias significativas con respecto a los puntajes promedio. A pesar que los estudiantes, en general, se ubican en el nivel deficitario como lectores, el grupo ribereño se ve favorecido en relación con los andinos y especialmente con los bilingües o grupo interlecto, que presentan la mayor deficiencia lectora. Incidiendo en ello factores psicolingüísticos, educativos y socioculturales. De esta manera se verifica la hipótesis que planteábamos sobre la existencia de diferencias significativas en comprensión lectora en los estudiantes de secundaria de diferentes variedades del español. Aceptando de esta manera la hipótesis específica H₁.
3. Se ha demostrado que no existen diferencias por grado escolar respecto a la comprensión lectora en cada una de las variedades del español. No se evidencia mayor desarrollo de estrategias lectoras en los estudiantes de 5to. de secundaria, frente a los estudiantes de 4to. de secundaria. En este caso se rechaza la hipótesis específica H₂, referida a la existencia de diferencias significativas en la comprensión lectora por grado escolar.
4. Los puntajes alcanzados por los estudiantes, en la lectura de los diferentes textos (básicos y complementarios) señalan diferencias significativas con respecto a las variedades del español, de acorde a la hipótesis específica H₃. Los textos sobre *ciencia* y *cálculo* obtienen los puntajes más bajos en todos los grupos, siendo nuestros participantes estudiantes que culminan la secundaria, debemos focalizar nuestra atención hacia los conocimientos previos que poseen los estudiantes en relación a estos temas y qué obstáculos se están presentando en su entendimiento.
5. En relación a la Riqueza Léxica, hemos verificado la existencia de diferencias significativas respecto a las diferentes variedades del español.

Los ribereños organizan y precisan mejor su vocabulario, los andinos ocupan el lugar intermedio, con puntajes cercanos al grupo Ribereño, el grupo que presenta mayor dificultad es el bilingüe. El grupo bilingüe, en el uso del español como segunda lengua, requiere de *forma prioritaria* mayor conocimiento del significado de las palabras para tener un mejor acercamiento al significado del texto y un mejor desempeño lector.

Se comprueba, en este sentido, la hipótesis H₄ que plantea la presencia de diferencias significativas respecto a la Riqueza Léxica en los estudiantes que culminan la secundaria de las diferentes variedades del español.

6. Los resultados obtenidos con relación a la riqueza léxica (vocabulario semántico), en los estudiantes de 4to y 5to. de secundaria de las diferentes variedades del español, nos permiten comprobar que sí existen diferencias significativas respecto al nivel de escolaridad (grado escolar), aceptando de esta manera la hipótesis planteada H₅.
7. Respecto a los instrumentos utilizados, la Prueba Cloze es adecuada para evaluar la comprensión lectora, y la Prueba de Riqueza y Precisión léxica para evaluar la riqueza léxica (vocabulario con significado).
8. Los baremos obtenidos para comprensión lectora y riqueza léxica pueden ser utilizados con fines de evaluación y diagnóstico en los estudiantes que culminan la secundaria de las diferentes variedades del español.

5.3 Recomendaciones

1. La Educación básica debe orientarse a desarrollar, en los estudiantes, capacidades básicas como el dominio del lenguaje y en particular, por los resultados alcanzados, el desarrollo de la riqueza léxica (vocabulario semántico) de tal manera que redunde en una mayor competencia lectora.
2. La riqueza léxica debe ser fortalecida con mayor esmero en los estudiantes de nuestro país, ya que es una habilidad psicolingüística de aprendizaje constante que debe interactuar de manera continua con la gramática, en tanto conocimiento de su lengua en contextos de comunicación y una pieza fundamental en la relación lenguaje y pensamiento. No debemos olvidar el vínculo estrecho que existe entre riqueza léxica, sintaxis, comprensión lectora y organización del conocimiento
3. La comprensión lectora, tema del presente estudio, es la base de futuros aprendizajes de nuestros estudiantes. Por ello consideramos que tanto educadores como psicólogos deben reunir esfuerzos con el fin de mejorar la calidad de enseñanza de la lectura, incrementar los estudios sobre otros factores que influyen en este proceso y por supuesto recabar más información a nivel de muestras nacionales.
4. Es importante enfatizar la enseñanza de destrezas de comprensión lectora con base cognitiva y metacognitiva que permitan a los estudiantes adquirir independencia en su aprendizaje y estar siempre motivados en la búsqueda del conocimiento.

5. Necesitamos desarrollar una educación diversificada e inclusiva que atienda los contextos reales de los educandos, respetando sus variedades lingüísticas y socioculturales.
6. Es necesario seguir profundizando en el estudio de la comprensión lectora y la riqueza léxica, investigando sobre sus nexos con el desarrollo cognitivo, lingüístico, y socioafectivo. Quedan todavía muchas interrogantes por responder sobre el papel que cumplen las emociones, las formas de crianza, las funciones ejecutivas, la memoria de trabajo, la atención, el tipo de texto y palabras entre otros aspectos, respecto a estos procesos psicolingüísticos.
7. Creemos necesario informar, a través de charlas o programas especiales a profesores y padres de familia, sobre la importancia del vínculo entre el vocabulario y la lectura para lograr integrar en forma conjunta las condiciones que faciliten su desarrollo.
8. Se debe fomentar en los estudiantes el uso de técnicas eficientes de procesamiento de textos, tales como: utilizar conceptos relevantes, relacionar información nueva con la ya existente, generar imágenes mentales, pensar en analogías, formular y probar hipótesis, realizar inferencias, predecir, sacar conclusiones y sistematizar los elementos o ideas principales.
9. Desarrollar programas y métodos que incentiven la actividad lectora y la riqueza léxica, con precisión y fluidez, considerando que el vínculo entre lenguaje y la construcción de nuestro propio conocimiento es muy estrecho.
10. Implementar políticas más exigentes de promoción de la lectura y conocimiento adecuado de las palabras en los centros educativos con el fin de fomentar el gusto por la lectura y el desarrollo de competencias psicolingüísticas.

Referencias

- Alarcón, R. (2012) *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima.Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Alliende, F., y Condemarín, M. (2002). *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- American Psychological Association APA (2014). *Diccionario conciso de psicología*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Andrade, G. (1997). *Relación entre comprensión de lectura y rendimiento escolar en alumnos de primer grado de secundaria de un centro educativo estatal* (Tesis para Título profesional de Psicólogo). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Balbi, A., Cuadro A. y Trías D. (2009) Comprensión Lectora y Reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas* 2009, III (2): 153-160.
- Belinchon, M., Igoa, J. M., y Riviére, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Berko, J. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. México: Pearson.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruning. R., Schraw, G. y Norby, M (2012) *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.
- Canales R., Velarde E., Meléndez M. y Lingán S. (2015) Variaciones Dialectales del castellano distancias comunicacionales en estudiantes Universitarios. Un estudio sobre habilidades psicolingüísticas y Bilingüismo en el Perú. *Revista Ilpsi Facultad de Psicología UNMSM*, Vol. 18-Nº2-2015 PP. 71-81.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M., y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005
- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del lenguaje*. 4ª edición. Madrid: Thompson.
- Condemarín, M., y Milicic N. (1988,1990). *Test de Cloze: Aplicaciones Psicopedagógicas*. Chile: Editorial Andrés Bello.

- Cuetos, F., González, J., y De Vega, R. (2015). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Darley, J. M., Glucksberg, S., y Kinchla, R. A. (1988). *Psicología*. México: Hall Hispanoamericana S.A.
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del Lenguaje*. México: Trillas.
- De Vega, M., y Cueto, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1997). *“El desarrollo humano”*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Escobar, A. (1976,1978). *Variaciones Sociolingüístico del Castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fitzgerald, H., y Strommen, E. (1980). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: El Átomo.
- Flores-Macías, R., Jiménez J., y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 581-605.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejoras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 5,87-113. Editorial Complutense.
- García, E. (2006). *Piaget la formación de la inteligencia*. México: Trillas.
- García, E. (2006). *Vigotsky, la construcción histórica de la psique*. México: Trillas, México.
- Gleason, J. B., y Bernstein, H. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill.
- González. R. (1995). *Exploración del Desarrollo del Lenguaje del niño peruano menor de tres años*. Lima: Proyecto de Innovaciones Pedagógicas no Formales, Ministerio de Educación
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona Universidad de Lima*, 1, 43-65.
- González. R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú: Evidencias empíricas*. Lima: Páginas del Perú.
- González. R. (2008). *Las rutas de la psicolingüística*. Lima: Páginas del Perú.

- González, R., y Quesada, R. (1997). Analfabetismo funcional en Estudiantes de Lima. *Revista de Psicología UNMSM*, 1(1), 79-90.
- Grimaldo, M. P. (1998). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo. *Revista de Psicología Liberabit* Universidad San Martín de Porres, 4, 19-26.
- Harley, T. (2009). *Psicología del lenguaje: De los datos a la teoría*. Madrid: McGraw Hill.
- Hirsch, E.D. (2007) La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios públicos* 108.pp 229-251.
- Kosslyn, S. y Smith, E. (2008). *Procesos cognitivos: Modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Lefrancois, R. (2001). *El ciclo de la Vida*. México: Internacional Thomson Editores.
- López-Higes y Sánchez, R. (2003). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Majluf, A. y Quesada R. (2000). Desarrollo del lenguaje en infantes peruanos de 8 a 30 meses de edad. *Revista Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Año IV No. 6. Lima
- Martín, C. y Navarro, J. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
- Mayor, J. (1997). *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Ministerio de Educación del Perú (2018). Currículo de Educación Básica
Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Molina S. (1981). *Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura*. Madrid. CEPE.
- Pedragosa, M.A. (2013) *Reseña del libro "El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos" de Palacios, A.* (Tesis doctoral inédita) Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Piacente, T. (2012). Comprensión verbal en alumnos universitarios. *Orientación y Sociedad*, 12, 5-19.

- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinzas, J. (2001). *Leer Pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Serie Fundamentos de la Cultura.
- Pinzas, J. (2004). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Puente A. (DIR). (1991). *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid: Pirámide.
- Puente, A., Poggioli, L., y Navarro, A. (1989). *Psicología Cognoscitiva: Desarrollo y perspectivas*. Venezuela-Caracas: Mc. Graw Hill Interamericana.
- Puyuelo M., Rondal, J y Wiig, E. (2000). *Evaluación del Lenguaje*. Madrid: Masson.
- Quesada, R. (2005). *Riqueza léxica, formación de conceptos y razonamiento analógico en estudiantes de Educación Básica (Nivel Primario) de zona urbana y rural de Lima*. (Informe de investigación inédito) Ilpsi Facultad de Psicología UNMSM .Lima.
- Quesada, R, Escurra M y Delgado, A. (2001) Riqueza léxica en estudiantes de educación básica (nivel secundaria) de Lima Metropolitana. *Revista Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Año IV No. 1. Lima.
- Reed Hunt, R. y Ellis, H. (2007). *Fundamentos de psicología cognitiva*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Rey, A. (1962). *El Examen Clínico de Psicología*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Romo González, A.E., y Villalobos Alonzo, M. (2011). Hacia una nueva cultura: La comprensión en la lectura digital. *Revista Científica Internacional*, 1, 112-130.
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México, D.F.: Cengage Learning.
- Smith, F. (2008). *Comprensión de la Lectura*. México: Trillas
- Sternberg, R. (2011). *Psicología cognoscitiva*. México, D. F.: Cengage Learning.

- Suárez Muñoz, Á., Moreno Manso, J., y Godoy Merino, M. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 0(1). doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>
- Thorne, C. (1997). *Piaget entre Nosotros*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valle, F. (1990). *Lecturas de psicolingüística. Vol. 2: Neuropsicología cognitiva del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J.M., y Del Viso, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística. Vol. 1: Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61.
- Vieiro, I. P., y Gómez, V. I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones institucionales*. Madrid: Pearson Prentice Hall
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson Prentice Hall.

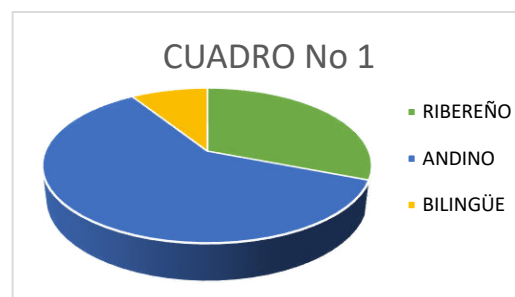
ANEXOS

ANEXO 1

Descripción de la muestra

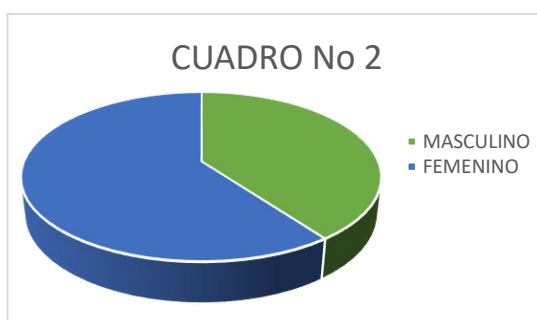
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA POR ZONA DE PROCEDENCIA

ZONA	CASOS	%
RIBEREÑO	257	30.9
ANDINO	500	60.1
BILINGÜE	75	9,0
TOTAL	832	100,0



COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO

SEXO	CASOS	%
MASCULINO	332	39.9
FEMENINO	500	60.1
TOTAL	832	100,0



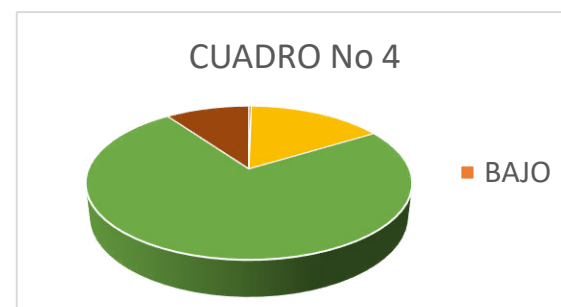
LE AGRADA LEER

RESPUESTA	CASOS	%
SI	757	91.0
NO	67	8.1
NO INDICA	8	1.0
TOTAL	832	100,0



RENDIMIENTO ACADÉMICO

RESPUESTA	CASOS	%
BAJO	3	0.4
BUENO	133	16.0
REGULAR	614	73.0
NO INDICA	82	9.9
TOTAL	832	100,0



ANEXO 2

Análisis De Varianza

ANÁLISIS DE VARIANZA DE 1 VIA DEL TOTAL DE 5 PRUEBAS DE LAS DIFERENTES VARIEDADES DEL ESPAÑOL

FUENTE	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	RAZON F	F Prob.
ENTRE GRUPOS	2	708, 2464	354, 1232	46, 8491	, 0000 *
INTRA GRUPOS	829	6266, 2481	7, 5588		
TOTAL	831	6974, 4946			

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() NO SIGNIFICATIVO

COMPARACIÓN DE SCHEFFE

			G r p 3	G r p 2	G r p 1
MEDIA	ZONA				
3, 77	BILINGÜE	(3)			
5, 95	ANDINO	(2)		*	
7, 27	RIBEREÑO	(1)		*	*

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() NO SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS DE VARIANZA DE 1 VIA DEL TOTAL DE 3 PRUEBAS DE LAS
DIFERENTES VARIEDADES DEL ESPAÑOL

FUENTE	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	RAZON F	F Prob.
ENTRE GRUPOS	2	599, 9563	299, 5282	29, 1927	, 0000 *
INTRA GRUPOS	829	8505, 8538	10, 2604		
TOTAL	831	9104, 9101			

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() NO SIGNIFICATIVO

COMPARACIÓN DE SCHEFFE

			G r p 3	G r p 2	G r p 1
MEDIA	ZONA				
4, 93	BILINGÜE	(3)			
6, 79	ANDINO	(2)		*	
8, 10	RIBEREÑO	(1)		*	*

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() NO SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS DE VARIANZA DE 1 VÍA DE LA RIQUEZA VERBAL DE LAS
DIFERENTES VARIEDADES DEL ESPAÑOL

FUENTE	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	RAZON F	F Prob.
ENTRE GRUPOS	2	16092, 7540	8046, 3770	33, 5059	, 0000 *
INTRA GRUPOS	737	176989, 3324	240, 1483		
TOTAL	739	193082, 0865			

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() NO SIGNIFICATIVO

COMPARACIÓN DE SCHEFFE

			G r p 3	G r p 2	G r p 1
MEDIA	ZONA				
22, 52	BILINGÜE	(3)			
35, 84	ANDINO	(2)		*	
39, 43	RIBEREÑO	(1)		*	*

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() NO SIGNIFICATIVO

ANEXO 3***Análisis Factorial De Varianza*****ANÁLISIS FACTORIAL DE VARIANZA DE LAS 5 PRUEBAS**

FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE MEDIA DE CUADRADOS	G.L.	CUADRADOS	F	F
EFFECTOS PRINCIPALES	708,257	3	236,086	31,498	,000*
GRADO	27,918	2	27,918	3,725	,054
ZONA	680,339	1	340,169	45,384	,000*
INTERACCIÓN DOS VÍAS	75,111	2	37,555	5,011	,007*
GRADO X ZONA	75,111	2	37,555	5,011	,007*
EXPLICADA	783,368	5	156,674	20,903	,000*
RESIDUAL	6191,127	826	7,495		
TOTAL	6974,495	831	8,393		

(*) SIGNIFICATIVO $P > .05$

() NO SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS FACTORIAL DE VARIANZA DE LAS 3 PRUEBAS EN COMPRENSIÓN LECTORA

FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE MEDIA DE CUADRADOS	G.L.	CUADRADOS	F	F
EFFECTOS PRINCIPALES	599,353	3	199,784	19,757	,000*
GRADO	18,585	1	18,585	1,838	,176
ZONA	580,768	2	290,384	28,717	,000*
INTERACCIÓN DOS VÍAS	152,997	2	76,498	7,565	,001*
GRADO X ZONA	152,997	2	76,498	7,565	,001*
EXPLICADA	752,349	5	150,470	14,880	,000*
RESIDUAL	8352,561	826	10,112		
TOTAL	9104,910	831	10,957		

(*) SIGNIFICATIVO $P > .05$

() NO SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS FACTORIAL DE VARIANZA DE LA RIQUEZA VERBAL

FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE MEDIA DE CUADRADOS	G.L.	CUADRADOS	F	F
EFFECTOS PRINCIPALES	19275, 877	3	6425, 292	27, 752	, 000*
GRADO	6061, 934	1	6061, 934	26, 183	, 000*
ZONA	13213, 943	2	6606, 972	28, 537	, 000*
INTERACCIÓN DOS VÍAS	3866, 240	2	1933, 120	8, 349	, 000*
GRADO X ZONA	3866, 240	2	1933, 120	8, 349	, 000*
EXPLICADA	23142, 117	5	4628, 423	19, 991	, 000*
RESIDUAL	169939, 969	734	231, 526		
TOTAL	193082, 086	739	261, 275		

(*) SIGNIFICATIVO $P > .05$

() NO SIGNIFICATIVO

ANEXO 4

Correlaciones

ANÁLISIS CORRELACIONAL DE TODA LA MUESTRA R LÉXICA

TOTAL3	0, 39	*
TOTAL5	0, 46	*

N = 832

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS CORRELACIONAL DEL GRUPO DIALECTAL RIBEREÑO R LÉXICA

TOTAL3	, 2870	*
TOTAL5	, 3183	*

N = 50

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS CORRELACIONAL DEL GRUPO DIALECTAL ANDINO R LÉXICA

TOTAL3	, 3058	*
TOTAL5	, 3251	*

N = 500

(*) SIGNIFICATIVO $P < .05$

() SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS CORRELACIONAL DEL GRUPO DIALECTAL BILINGÜE R LÉXICA

TOTAL3	, 5359	*
TOTAL5	, 5258	*

N = 75

(*) SIGNIFICATIVO $P < .0$

TOTAL 3, refiere a los textos básicos

TOTAL 5, refiere a los textos básicos y los textos complementarios

ANEXO 5

Textos

TEXTO No. 1

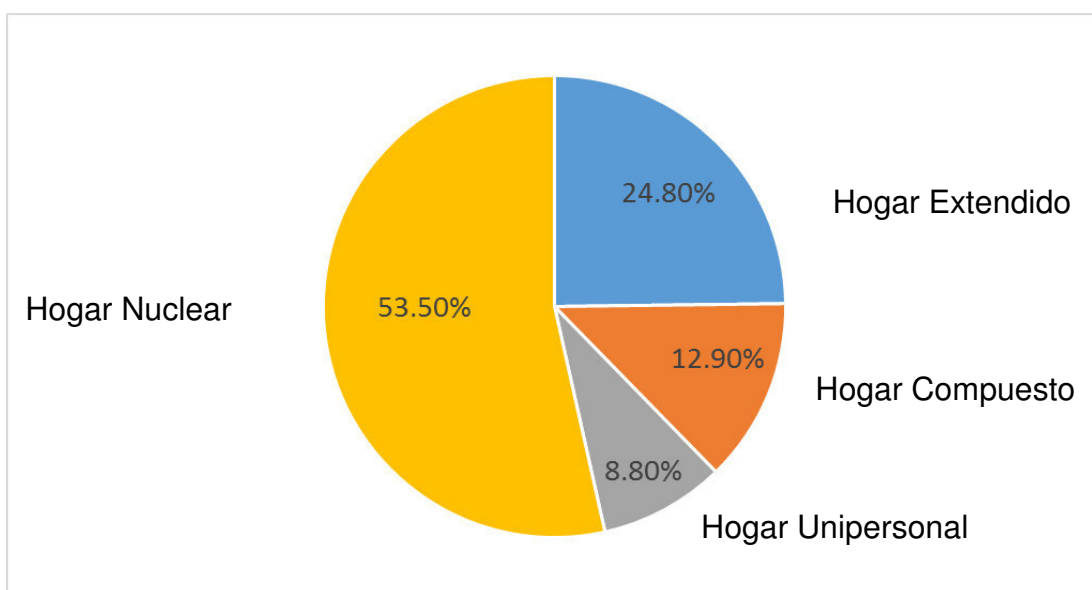
EL NIÑO Y LA FAMILIA

La familia es la principal responsable del cuidado y la protección de los niños _____ (1)_____ la infancia a la _____(2)_____. La introducción de los _____(3)_____ a la cultura, los _____(4)_____ y las normas de _____(5)_____ sociedad se inicia en _____(6)_____ familia. Todas las instituciones _____(7)_____ la sociedad deben respetar _____(8)_____ esfuerzos de los padres _____(9)_____ otras personas por atender _____(10)_____ cuidar a los niños _____(11)_____ un ambiente familiar, y _____(12)_____ esos esfuerzos. Habría que _____(13)_____ todo lo posible por _____(14)_____ que los niños se _____(15)_____ de su familia. Siempre _____(16)_____ se separe a un _____(17)_____ de su familia, ya _____(18)_____ por motivos de fuerza _____(19)_____ o porque es lo _____(20)_____ para él, habría que tomar las medidas para que reciba otro tipo de atención familiar.

TEXTO N°2

TIPOS DE HOGAR EN EL PERÚ

La familia peruana consta de aproximadamente 4.1 millones de hogares. La forma más generalizada _____(1)_____ la organización familiar, es _____(2)_____ denominada hogar nuclear compuesto _____(3)_____ la pareja y los _____(4)_____ solteros la que alcanza _____(5)_____ porcentaje de 53.5 . Por _____(6)_____ lado existe debido a _____(7)_____ baja capacidad adquisitiva de _____(8)_____ población una forma de _____(9)_____ que recibe el nombre _____(10)_____ extendido, en el cual _____(11)_____ parejas jóvenes comparten la _____(12)_____ con sus padres. Estos _____(13)_____ corresponden al 24.8 por _____(14)_____ de la población. Un _____(15)_____ tipo de hogar, es _____(16)_____ hogar compuesto con un _____(17)_____ de 12.9, el cual _____(18)_____ constituido por personas extrañas _____(19)_____ la familia o por _____(20)_____ o más familias que viven juntas. Los dos últimos tipos propician el hacinamiento.



TEXTO No. 3

El Menú

MENÚ

Entradas:	
Tamal	0.80
Palta rellena	1.80
Papa a la huancaína	1.75
Causa	1.60
Ceviche	2.50
Sopas:	
Sopa de la casa	2.10
Consomé de pollo	2.60
Sopa a la criolla	2.45
Menestrón	3.10
Cazuela	3.00
Segundos	
Saltado	4.00
Bistec	4.50
Arroz a la cubana	3.00
Ají de gallina	3.50
Tallarines	3.80
Postres	
Crema volteada	2.00
Mazamorra morada	1.50
Ensalada de frutas	2.50
Gelatina	1.00
Leche asada	1.60

Juan, Rosa y Elsa almuerzan normalmente en un restaurante próximo a su trabajo.

El _____ escoge un menú de _____ soles, compuesto de una _____ o postre más baratos _____ la lista y siempre _____ plato fuerte.

Rosa no _____ tan ahorrativa y prefiere _____ menú más completo y _____ mejor calidad. Ella consume _____ platos más caros de _____ grupo. Esto le cuesta _____ soles. Elsa escoge generalmente _____ máximo de gasto que _____ promedio de lo que _____ Juan y Rosa. Es _____ soles ese máximo. Ella _____ tres platos, uno fuerte, _____ de precio intermedio que _____ tres soles y siempre _____ un postre, escogiendo uno _____ los dos que tiene mejor precio, gelatina o mazamorra.

TEXTO N°4

VIAJE A LAS ESTRELLAS

Nos hemos acostumbrado a pensar en viajes a otros mundos ____ (1) ____ lejos de ser inhóspitos, ____ (2) ____ asemejan al nuestro, con ____ (3) ____ respirable, y presión y ____ (4) ____ tolerables. Todo altamente improbable, ____ (5) ____ el deseo de que ____ (6) ____ vida fuera de nuestro ____ (7) ____ y que podamos conocerla, ____ (8) ____ muy fuerte. La ciencia ____ (9) ____ lo estimula, y como ____ (10) ____ muchos tienen la convicción ____ (11) ____ que los viajes espaciales ____ (12) ____ el encuentro con otras ____ (13) ____ de vida son inminentes; ____ (14) ____ una cuestión de tiempo ____ (15) ____ es tiempo en magnitudes ____ (16) ____ son difíciles de comprender, ____ (17) ____ es justamente el factor ____ (18) ____ el que hace que ____ (19) ____ sueños sobre viajes espaciales ____ (20) ____ condenados a ser sólo sueños, si bien debe haber vida en otros lugares del universo es muy improbable que nos crucemos con ella.

TEXTO N°5

“EL VIEJO Y EL MAR”

Era un viejo que pescaba solo en un bote en el Gulf Stream y hacía ochenta y cuatro días que ____ (1) ____ cogía un pez. En ____ (2) ____ primeros cuarenta días había ____ (3) ____ consigo a un muchacho. ____ (4) ____ después de cuarenta días ____ (5) ____ haber pescado, los padres ____ (6) ____ muchacho le habían dicho ____ (7) ____ el viejo estaba definitiva ____ (8) ____ rematadamente salao, lo cual ____ (9) ____ la peor forma de ____ (10) ____ mala suerte, y por ____ (11) ____ de sus padres el ____ (12) ____ había salido en otro ____ (13) ____ que cogió tres buenos ____ (14) ____ la primera semana. Entristecía ____ (15) ____ muchacho ver al viejo ____ (16) ____ todos los días con ____ (17) ____ bote vacío, y siempre ____ (18) ____ a ayudarlo a ____ (19) ____ los rollos de sedal, ____ (20) ____ arpón y la vela arrollada al mástil. La vela estaba remendada con sacos de harina y, arrollada, parecía una bandera en permanente derrota.

ANEXO 6**Prueba de Riqueza y Precisión léxica**

Apellidos y nombres: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado de Instrucción: _____

Ejemplos: a) Muebles: taburete, armario.
b) Oficios: zapatero, panadero.

1. *Prendas de vestir*
2. *Árboles*
3. *Calzados*
4. *Transportes*
5. *Enfermedades*
6. *Viviendas*
7. *Recipientes*
8. *Cereales*
9. *Medios de comunicación*
10. *Actos o Acciones*
11. *Accidentes geográficos*
12. *Metales preciosos*
13. *Insectos*
14. *Órganos*
15. *Armas blancas*
16. *Especias*
17. *División o duración del tiempo*
18. *Sentimientos*
19. *Pronombres*
20. *Materias primas*
21. *Mamíferos*
22. *Artes*
23. *Parentescos*
24. *Piedras preciosas*
25. *Formas*
26. *Planetas*

27. Ciencias.....	
28. Profesiones.....	
29. Culturas	
30. Trabajos Agrícolas.....	
31. Religiones.....	
32. Volúmenes Geométricos	
33. Géneros.....	
34. Sabores	
35. Pintores	
36. Fenómenos Atmosféricos	
37. Títulos de Nobleza.....	
38. Facultades Mentales	
39. Músicos Célebres	
40. Monedas.....	
41. Apóstoles.....	
42. Órganos de los Sentidos	
43. Jerarquías Eclesiásticas	
44. Valores	
45. Héroes	
46. Órdenes Zoológicas	
47. Funciones Vitales	
48. Ciudades Antiguas Destruídas	
49. Mitos	
50. Poetas	
51. Países	
52. Instrumentos Musicales	
53. Estilos de Arquitectura.....	
54. Emblemas.....	
55. Clases Sociales	
56. Razas	
57. Especialidades Médicas	
58. Escuelas Literarias	
59. Operaciones Lógicas	
60. Síntomas.....	

ANEXO 7

Adaptación de la Prueba de riqueza y precisión léxica palabras de estímulo modificadas o cambiadas

PALABRA ORIGINAL**PRUEBA ADAPTADA**

Barcos

Transporte

Edificios

Vivienda

Consonantes

Medios de comunicación

Grados militares

Accidentes geográficos

Verbos pronominales

Pronombres

Astros

Planetas

Magistrados

Profesionales

Profesionales liberales

Culturas

Divinidades

Religiones

Fenómenos eléctricos

Fenómenos atmosféricos

Músicos

Músicos célebres

Escrituras

Idiomas

Profetas

Apóstoles

Dignidades eclesiásticas

Jerarquías eclesiásticas

Sentimientos altruistas

Valores

Pasiones

Países

Artes plásticas

Razas

Monedas antiguas

Monedas

Instrumentos de música antiguos

Instrumentos musicales

ANEXO 8

Baremos

Baremo de Comprensión lectora según las Variedades del español

<i>Rango percentil</i>	<i>Ribereño</i>	<i>Andino</i>	<i>Bilingue</i>	<i>Rango percentil</i>
5	3	1	0	5
10	3	2	1	10
15	4	3	1	15
20	5	4	2	20
25	5	4	2	25
30	6	5	2	30
35	6	5	3	35
40	6	5	3	40
45	7	6	3	45
50	7	6	3	50
55	7	6	3	55
60	8	7	4	60
65	8	7	4	65
70	9	7	5	70
75	9	8	5	75
80	10	8	6	80
85	11	9	6	85
90	11	10	8	90
95	13	11	9	95
99	14	12	10	99
<i>Promedio</i>	7,27	5,95	3,76	<i>Promedio</i>
<i>D.S.</i>	3,06	2,65	2,50	<i>D.S.</i>
<i>n</i>	257	500	75	<i>n</i>

Baremo de Riqueza Léxica según las Variedades del español

<i>Rango percentil</i>	<i>Ribereño</i>	<i>Andino</i>	<i>Bilingüe</i>	<i>Rango percentil</i>
5	16	9	5	5
10	21	15	9	10
15	24	20	11	15
20	27	22	15	20
25	30	24	17	25
30	32	26	18	30
35	34	29	19	35
40	35	31	20	40
45	38	32	22	45
50	40	34	23	50
55	43	37	23	55
60	44	39	24	60
65	46	41	25	65
70	48	44	27	70
75	50	47	27	75
80	53	51	29	80
85	54	54	35	85
90	57	58	38	90
95	60	65	41	95
99	66	80	42	99
<i>Promedio</i>	39,53	35,84	22,50	<i>Promedio</i>
<i>D.S.</i>	13,69	16,94	9,98	<i>D.S.</i>
<i>n</i>	257	500	75	<i>n</i>